ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

Güz Autumn 2019 • Yıl Year 48 • Sayı Number 224

Üç Ayda Bir Yayımlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *İsmail ÇOLAK*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayımlar Daire Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Millî Eğitim Bakanlığı*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü *Hikmet AZER*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor
Editör Yardımcısı *Nergis GÖNÜLALAN*
Assistant Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Arif BÜK*
Pre-evalution Board *Çetin ELMAS*
Hikmet AZER

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi/Kapak Tasarım *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition/Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *7201*
Publications of Ministry of National Education
Süreli Yayınlar Dizisi *340*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 650 adet basılmıştır.
The journal was printed as 650 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Adnan PINAR
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Prof. Dr. Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN
Prof. Dr. Behçet ORAL
Prof. Dr. Benâ Gül PEKER
Prof. Dr. Bünyamin ATICI
Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ
Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ
Prof. Dr. Mualla AKSU
Prof. Dr. Recai DOĞAN
Prof. Dr. Remzi DEMİR
Prof. Dr. Serhat İREZ
Prof. Dr. Şehnaz ŞAHİNKARAKAŞ
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ (1)
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK
Doç. Dr. Cem CUHADAR
Doç. Dr. Cenk AKAY
Doç. Dr. Eralp BAHÇİVAN
Doç. Dr. Erhan DURUKAN
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Doç. Dr. İbrahim GÜL
Doç. Dr. İkramettin DAŞDEMİR
Doç. Dr. Kaya YILDIZ
Doç. Dr. Kerem KILIÇER
Doç. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Doç. Dr. Mehmet KARA
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Sevtap Günay KÖPRÜLÜ
Doç. Dr. Vuslat OĞUZ
Doç. Dr. Yasin DOĞAN
Doç. Dr. Yasin KILIÇ
Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR
Dr. Öğretim Üyesi Bülent DÖŞ
Dr. Öğretim Üyesi Halil KAMIŞLI
Dr. Öğretim Üyesi Nihat UYANGÖR
Dr. Öğretim Üyesi Ömür GÜRDOĞAN BAYIR
Dr. Öğretim Üyesi Önder ŞENSOY
Dr. Öğretim Üyesi Özlem ETUŞ
Dr. Öğretim Üyesi Özlem OKYAY
Dr. Öğretim Üyesi Recep KAHRAMANOĞLU
Dr. Öğretim Üyesi Sema ÖNGÖREN
Dr. Öğretim Üyesi Şerif Ali DEĞİRMENÇAY

Millî Eğitim dergisi **TÜBİTAK ULAKBİM** *Türkçe veri tabanı ile Uluslararası* **SCOPUS***'da,* **UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)***'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası TR 79 0001 0017 4505 4952 1351 93** *nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Birinci Sınıfa Başlamak İçin Okula Başlama Yaşı Mı Okula Hazır Oluş Mu?
Is School Starting Age Or School Readiness To Start First Grade?
Dicle AKAY, Remziye CEYLAN • **7**

Okul Öncesi Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation Of Professional Competence and Efficacy Levels Of Pre-School Teachers
Şermin METİN, Yasemin AYDOĞAN • **33**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Materyali Tasarlama Sürecinde Geri Bildirim Verilmesine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation Of The Opinions Of Pre-Service Primary School Teachers To Give Feedback In Preparation Of Teaching Materials
Turgay ÖNTAŞ, Bengisu KAYA • **59**

Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Faktörlerin, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersi Müfredatlarını Etkileme Boyutu
The Influence Of The Factors That Affecting The Change Of Curriculum On Social Studies and Science Curriculum
Gökhan AKSOY, Gökhan TAŞKIN • **75**

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) Temelinde Hazırlanan Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi
Assessment Of Secondary School Textbooks Prepared On The Basis Of Turkish Curriculum (2018) With Teacher's Opinions
Hasan Hüseyin MUTLU, Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Enes ÇİNPOLAT • **101**

1416 Sayılı Kanun Kapsamında Yurt Dışında Lisansüstü Öğrenim Görenlerin Çalıştıkları Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Yaptıkları Katkılar İle İlgili Görüşlerin Analizi
Analysis Of The Opinions On The Contributions Of The Scholarship Awardees Under The Law No. 1416 To The Public Institutions and Organizations In Turkey
Semih AKTEKİN, İbrahim TEKBEN • **123**

Coğrafya Dersinde Blog Kullanımı; Fiziki Coğrafya Dersi
Use Of Blog In Geography Lesson; Physical Geography Course
Ayşe AKKURT ÇAĞLAR • **149**

Eğitim Fakülteleri Öğretmen Adaylarını Derinlemesine Öğrenen Bireylere Dönüştürebiliyor Mu?
Are Faculties Of Education Able To Change Their Pre-Service Teacher Candidates Into Learners Who Learn Deeply?
Dilek İLHAN BEYAZTAŞ • **165**

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Düzeyleri ve Yazılarında Karşılaşılan Sorunlar
The Writing Levels Of Middle School Students and Their Problems
Niymet BAHŞİ, Nesrin SİS • **181**

Osmanlı'dan Günümüze Uzanan Bir Eğitim Kurumu: Gelenbevi Anadolu Lisesi
An Educational Institution From Ottoman To The Present: Gelenbevi Anatolian High School
Mehmet GÜNDÜZ • **213**

Fen Bilimleri Derslerinde Türk-İslam Bilginlerinin Öğretilmesine Dair Öğretmen ve Uzman Görüşlerinin İncelenmesi
Experts and Teachers' Views About Teaching Turkish-Islamic Scholars and Scientists In Science Courses
Nazıme ÖZGÜR TAMDOĞAN, M. Bahadır AKTAN • **241**

Okul Öncesi Dönemde Ev Ziyaretleri: Ev Ziyareti Gözlem Formlarına Dayalı Bir İnceleme
Home Visits In Early Childhood: An Investigation Based On Home Visit Observation Forms
Sebahat AYDOS, Taşkın TAŞTEPE • **267**

Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Beklentilerinin İncelenmesi: Silopi Durum Çalışması
Examination Of The Contracted Candidate Teachers' Expectations: Silopi Case Study
Tuğçe GÜZELYURT, Yunus GÖNÜL • **285**

Türkiye'deki 2013 ve 2018 İlkokullar ve Ortaokullar İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: 7. Sınıf İzlencelerinin Analizi
A Comparison Of The 2013 and 2018 Primary and Secondary Schools Elt Curricula In Turkey: An Analysis Of 7Th-Grade Syllabi
Ahmet ACAR • **299**

İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Kullanım Durumlarının İncelenmesi
Analysing The Usage Of Educational Informatics Network (Ein) By Elt Teachers
M. Esad KULOĞLU, Erdal BAY • **327**

Pedagojik Alan Bilgisi Çalışmalarının Derlenmesi: Fen Bilimleri Eğitimi Örneği
Review Of Pedagogical Content Knowledge Studies: The Case Of Science Education
Hatice BELGE CAN • **353**

Hastane Okullarından Hastane Sınıflarına Geçişle Birlikte Ortaya Çıkan Sorunların Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Üzerinden İncelenmesi
A Research About The Problems That Arise With The Transition From Hospital Schools To Hospital Classrooms
Yılmaz TONBUL, Necati ALTINHAN • **381**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine ve Metinlerin Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Görüşleri
Elementary Education Teachers' Views Regarding To Text Types and Usage Of The Texts In The Turkish Language Course
Abdullah KALDIRIM, Ömer Faruk TAVŞANLI • **397**

Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıf Derslerinde Kırsal Yerleşme Şartlarına Göre Tasarlanmış Etkinliklerin Verimliliği
The Efficiency Of The Activities Designed According To Rural Settlement Conditions In Social Studies
Nurullah SEYİDOĞLU, İsmail ACUN • **415**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri
Publication Principles Of The Journal Of National Education • **445**

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (7-31)

BİRİNCİ SINIFA BAŞLAMAK İÇİN OKULA BAŞLAMA YAŞI MI OKULA HAZIR OLUŞ MU?*

DERLEME MAKALESİ

Dicle AKAY[1], Remziye CEYLAN[2]

* Bu makale, Dicle Akay'ın, Remziye Ceylan'ın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

1 Arş. Gör., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, dicleakay91@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3513-7886.

2 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, rceylan@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3227-7189.

Geliş Tarihi: 21.02.2019 **Kabul Tarihi:** 04.07.2019

Öz: Uzun yıllardır Dewey, Gessell, Piaget gibi kuramcılar birinci sınıfa başlama konusunda çeşitli görüşler ortaya atmışlardır. Dewey altı yaşı okula başlamak için desteklerken, Gessell olgunluk kavramının önemini vurgulamıştır. Gessell'in düşüncesi ile birlikte okula hazır oluş kavramı ortaya çıkarken, Piaget somut işlemler dönemine geçişin önemden bahsetmiştir. Günümüzde tartışmalar devam ederken, çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, okula hazır oluşun, gelişim alanlarının ve okula hazır oluşu etkileyen faktörlerin önemi de ortaya çıkmıştır. Okula başlama yaşı ve okula hazır oluşun çocuklar üzerindeki etkilerine bakıldığında bu iki kavramın birinci sınıfa başlama konusunda dikkat edilmesi gereken kavramlar olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okula Başlama Yaşı, Okula Hazır Oluş, Okul Öncesi Eğitim, Birinci Sınıf

IS SCHOOL STARTING AGE OR SCHOOL READINESS TO START FIRST GRADE?

Abstract:

Theorists like Dewey, Gessell, Piaget built various opinions about starting first grade for many years. While Dewey supported 6 ages to start school, Gessell emphasized the concept of maturation. While the concept of school readiness has started to emerge with Gessell's idea, Piaget mentioned the importance of transition to concrete operational period. While discussions in today continue, the importance of school readiness, developmental areas and the factors affecting school readiness are also seen when the individual differences of children are considered. When the effects of school starting age and school readiness on children are seen, it is seen that these two concepts that concepts should be cared about starting first grade.

Keywords: School Starting Age, School Readiness, Preschool Education, First Grade

Giriş

Okula başlama konusunda bugüne kadar çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. 1900'lü yıllarda görüşleri etkili olan John Dewey'e göre çocukların okula altı yaşından önce başlamaması gerekmektedir. Hatta çocukların istenen becerileri edinebilmesi için sekiz yaş; okula başlamak için idealdir. John Dewey'in görüşlerinin baskın olduğu sosyal yapılandırmacı modele göre okula hazır oluş; çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim halindeyken ne öğrendikleri ile ilişkilidir. Bu yüzden ailelerin, öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin katılımı bu süreçte çok önemlidir (Andrews ve Slate, 2001).

1930'lu yıllarda; Arnold Gesell çocuğun okula başlaması için yeterli olgunluğa ulaşma görüşünü ortaya atmıştır. Bu görüşle birlikte önce zihinsel olgunluk daha sonra ise okula hazır oluş kavramları ortaya çıkmıştır. Çocukların zekâ düzeyine ilişkin zihinsel olgunluklarının okuma başarılarını etkilediği düşünülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Okula hazır oluş ise çocuğun her gelişim alanı açısından, okula hazır olması anlamında kullanılmıştır (Güneş, 2013). Görüldüğü üzere zihinsel olgunluk daha dar kapsamda kullanılırken, okula hazır oluşun tüm gelişim alanlarını kapsadığı görülmüştür. Gesell'in savunduğu olgunlaşmacı modelde ise; çocuklar yeterli derecede büyüdüğünde ve beklenen olgunluk seviyesine ulaştığında okula başlamaya hazırdır (Snow, 2006). Dolayısıyla, çocuğun gelişimsel olarak hangi aşamada olduğu önemlidir.

Buna göre, çocuğun okula hazır olup olmadığı değerlendirilir ve çocuk okula başlar ya da çocuğun okula başlama yaşı bir yaş ertelenir (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2013).

Gesell'den sonra, Jean Piaget' nin görüşleri okula hazır oluş konusunda hâkim olmaya başlamıştır. Piaget'nin bilişsel gelişim modelinde gelişim; duyusal motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemi olarak dört aşamaya ayrılmıştır (MEB, 2014). Buna göre çocuk, yedi yaşında işlem öncesi dönemi bitirip somut işlemler dönemine geçmektedir. Dolayısıyla Piaget okula başlamak için yedi yaşın uygun olduğunu belirtmektedir. Yeni Piaget'ciler olarak adlandırılan kişiler arasında bulunan Houde (2004, akt. Güneş, 2013) bireysel farklılıklardan dolayı yedi yaşından önce de çocukların okula hazır hale gelebileceklerini söylemektedir. Fakat Houde'n görüşünün aksine Boğaziçi Üniversitesi (2017) ile Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV] (2012); Türkiye'de beş buçuk yaşa çekilen okula başlama yaşının çocuklar için uygun olmayacağını, Piaget'ye göre yedinci yaşta geçilen somut işlemler dönemine geçmemiş olmasına bağlamaktadır.

Piaget ile aynı dönemde yaşayan Vygotsky ise bilişsel gelişim için sosyal çevrenin etkisinin çok büyük olduğunu savunmaktadır (Nicolopoulou, 2004). Vygostky'e göre çocuk; yaratıcı, yetenekli, güçlü ve zeki bir sosyal varlıktır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Vygotsky'nin görüşlerinin temelini oluşturan yakınsak gelişim alanı; çocuğun tek başına problem çözebileceği gerçek gelişim düzeyi ve bir yetişkin rehberliğinde veya daha yetenekli akran işbirliği ile problem çözebileceği gizil gelişim düzeyi arasındaki farktır (Nicolopoulou, 2004). Dolayısıyla, çocukların okula başlarken belli bir gelişim seviyesine gelmiş olması gerektiği düşünülmektedir.

Çocuk gelişimi ile ilgili diğer bir kuramcı ise Bronfenbrenner›dir. Ekolojik sistemler modeli ile tanınan Bronfenbrenner›e göre, çocuğun gelişimi çevresindeki sistemler ve bu sistemler arasındaki etkileşim tarafından şekillenir. Çocukla çevre arasındaki ilişki karşılıklıdır. Çocuğun yakın çevresi anlamına gelen mikrosistemde, çocuğun ailesi ve okulu çocuğu etkileyen en önemli etkenlerdir (Krishnan, 2010). Snow'a (2006) göre de ekolojik sistemler modelinde; çocuğun ev, anaokulu ve toplumla olan etkileşimi çok önemlidir. Diğer bir deyişle, çocuğun okula hazır oluşu, "hazır okullar" (ready schools) kavramını da kapsayan geniş bir bütünün parçası olarak görülmektedir.

Erken çocukluk eğitiminde yer alan önemli yaklaşımlarından biri olan Waldorf yaklaşımının öncüsü Rudolf Steiner de; çocuk gelişiminin Çocuk Gelişim Teorisi'ne göre şekillendiğini söylemektedir. Steiner'in bu teorisinde Gessel'in ve Piaget'nin çalışmalarına dayandırılan gelişime uygun ve yaşa dayanan bulgular yer almaktadır (Patterson ve Bradley, 2011). Bu teoriye göre; birinci yedi yıllık sürecin sonuna kadar çocuğa akademik bilgi verilmez. Çünkü çocuklar; entelektüel beceriyi hayali-yaratıcı oyunlar aracılığıyla kazanırlar (Schmitt-Stegmann, 1997). Ayrıca, çocukların enerjileri okuma-yazma çalışmaları gibi akademik çalışmalara yönlendirilmez (Reunzel, 2001). Bu nedenlerden dolayı, Steiner'e göre yedi yaşından önce okula başlamak doğru değildir.

Görüldüğü üzere çocukların gelişimi, okula başlama yaşı ve okula hazır oluşları hakkında literatürde çeşitli görüşler hâkimdir. Dewey; çocuğun sosyal ilişkilerine odaklanırken, Gesell olgunlaşma kavramı üzerinde durmaktadır. Piaget'ye göre çocuk, somut işlemler dönemine geçmeden okula başlamamalıdır. Vygotsky; yakınsak gelişim alanının üst sınırı olan, çocuğun tek başına problem çözebildiği gerçek gelişim seviyesine ulaşmadan okula başlamaması görüşündedir. Bronfenbrenner de Dewey gibi çocuğun yakın çevresinin önemli olduğu görüşündedir. Steiner ise çocuğun yedi yaşından önce akademik bilgilere hazır olmadığını belirtmektedir. Tüm görüşler ele alındığında, çocuğun okula başlamasını belirleyen iki önemli faktörün, okula başlama yaşı ve okula hazır oluşu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı; çocuğun okula başlamasına karar vermede okula başlama yaşının mı okula hazır oluşun mu yoksa her ikisinin de ele alınmasının mı gerekli olduğunun değerlendirilmesidir.

Okula Başlama Yaşı

Okula başlamak; çocuğun hayatında önemli bir dönüm noktasıdır (İnal, 2013). Bu nedenle, okula başlama yaşını doğru belirlemek gerekmektedir. Okula başlama yaşı ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu konuda ortak bir görüş bulunmamaktadır (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). Örneğin, gelişimsel psikolojiye göre dört ve beş yaş grubu çocuklar gelişimsel olarak örgün eğitime hazır değildir (Perry, 2011; Sykes ve diğerleri, 2009). Arı (2014), birinci sınıfa erken başlayan çocukların fiziksel ve zihinsel açıdan dezavantaja sahip olarak okula başladıklarını vurgulamaktadır. Ancak, Güneş›in (2013) çalışmasında en uygun okula başlama yaşının beş yaş beş ay ve altı yaş altı ay arası olduğu belirtilmektedir.

Çocukların hayatını olumsuz yönde etkileyebileceğinden dolayı, okula başlama yaşını düşürmek her ülke için zor bir süreçtir (Herbst ve Strawinski, 2016). Ayrıca, eğitim sisteminde genel olarak yapılan değişiklikler sadece belli bir kesimi değil tüm toplumu etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin yapısı öğrencilerin yaşına ve gelişim düzeyine uygun olarak planlanmalıdır (TBMM, 2012). Avrupa ülkelerinin çoğuna bakıldığında, çocukların ilkokul birinci sınıfa başlama yaşlarının gelişimsel olarak uygun olduğu görülmektedir. Örneğin UNESCO verilerine göre, 2018 yılında Fransa'da, Yunanistan'da, Almanya'da ve İtalya'da zorunlu okula başlama yaşı 6, Finlandiya'da ise 7'dir (http://data.uis.unesco.org/). Fakat, Türkiye'de 2012 yılında zorunlu okula başlama yaşı önce 66 aya düşürülmüş 2019-2010 Eğitim-Öğretim Yılı itibariyle 69 aya yükseltilmiştir. Buradan yola çıkılarak ülkemizde çocukların zorunlu eğitime Avrupa ülkelerine göre daha erken başladığı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim kademelerini yeniden düzenlediği 4+4+4 sistemine gerek duyma nedenlerine bakıldığında; dünya geneline göre yüksek olan eğitim süresinin ülkemizde de artırılmak istenmesi, okula başlama yaşının düşürülmesi ve dünya genelindeki uygulamalara uyum sağlanması, bölgesel farklılıkların azaltılması, eğitim sistemimizin demokratikleştirilmesi ve esnekleştirilmesi, seçmeli dersler ile

sosyal ve kültürel açıdan taleplerin karşılanması, kademeler arası yatay ve dikey geçiş imkânının sunulması, bireylere erken yaşta yeteneklerine göre tercih imkânı sunulması ve her kademeye ayrı binalarda eğitim yapma imkânı verilmesi gibi nedenler olduğu görülmektedir (MEB, 2012). Avrupa ülkelerine bakıldığında ise ortalama eğitim süresinin 9 ve 10 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Lüksemburg, Portekiz ve Kuzey İrlanda'da da zorunlu eğitim süresi Türkiye'deki gibi 12 yıldır (European Commission, 2015). Bu açıdan Türkiye, Avrupa ülkelerindeki zorunlu eğitim süresini yakalayabilmektedir.

Son duruma bakıldığında, Arı'ya (2014) göre Türkiye'de ilkokula başlama yaşının beş yaşa düşürülmesi, ilkokul birinci sınıftaki yaş dağılımında çeşitliliğe neden olmaktadır. Sınıflarda ortaya çıkan yaş dağılımından dolayı çocukların gelişim ve olgunluk düzeyinden ayrı başka sorunlar da ortaya çıkmaktadır (Sykes ve diğerleri, 2009). Bunlardan biri, öğretmenlerin aynı sınıfta farklı yaş grubundaki çocuklara hitap etmek zorunda kalmasıdır (Herbst ve Strawinski, 2016). Öğretmenler çocukları değerlendirirken, onların olgunluk seviyesini dikkate almamakta ve okula erken başlayan çocukları, akranlarına göre daha az yetenekli olarak tanımlamaktadır (Sykes ve diğerleri, 2009). Oysa, bu çocukları kendi gelişimsel durumuna göre değerlendirmek gerekmektedir. Bir sınıfta farklı yaş gruplarından gelen çocukların olmasının doğru olmadığı gerçeğiyle birlikte, böyle bir durumun söz konusu olması ihtimaline karşı karmaşaları engellemek adına öğretmen yetiştirme sisteminin buna göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Beş yaş grubu çocukların okula başlaması ve sınıflarda farklı yaş grubunu içeren çocukların bir araya gelmesinin sakıncalı sonuçlara neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, Kapçı, Artar, Avşar, Daşçı ve Çelik (2013) beş yaş ve altı yaş grubu çocukların farklı sınıflarda ilkokula devam etmesi gerektiğini düşünmektedir. Başar'ın (2013) çalışmasında da öğretmenler 60-66 ay arası çocuklar için ayrı bir sınıf oluşturulması ve okuma yazma için uyum sürecinin uzun tutulması gerektiğini belirtmektedir. Alakoç, Soydan ve Angın'ın (2017) ilkokula birinci sınıf çocuklarıyla yaptıkları çalışmada çocukların okul olgunluğunun en çok okul öncesi deneyimden etkilendiği tespit edilmiştir. Demir ve Üstün'ün (2018) çalışmasında da öğretmenler okul öncesi eğitim almayan çocukların çizgi çalışmalarında zorlandıklarını söylemiştir. Bu durumun bir sonucu olarak da elverişsiz şartlardan gelen çocuklar ile okul öncesi eğitim alan çocuklar arasındaki farklılıklar da artmaktadır. Görüldüğü üzere, okula başlarken sadece çocukların yaşına değil, okula hazır oluşlarına da bakmak gerekmektedir.

MEB tarafından, çeşitli nedenlerle ortaya atılan bu yeni eğitim sistemi, ülkemizde önemli kişi ve kurumlar tarafından da büyük eleştirilere maruz kalmıştır. Bilimsel değerlendirmelere dayandırılmadan böyle bir değişimin olamayacağı ve bu değişimin ekonomik açıdan da savurganlığa neden olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, okul öncesi eğitim alamayan çocuklar ile okul öncesi eğitim alan çocuklar arasındaki farkın daha çok açılacağı görüşü de savunulmuştur. Yeni sistem ile çocukların hem bilişsel hem de

sosyal gelişiminin duraksayacağı belirtilmiştir (Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017).

Son yıllarda okul öncesi eğitim ülkemizde önem kazanmasına rağmen, ülke çapında gerekli yaygınlaştırmalar yapılmamaktadır. Eğitim Bir Sen'in nicel veriler ile okul öncesi eğitime ilişkin güncel durumu inceleyerek yayımladığı raporda 4-5 yaşta okul öncesi eğitime katılım oranının %56.6 olduğu görülmektedir. OECD ülkelerinde bu oranın %95 gibi yüksek bir oran olduğu düşünüldüğünde, ülkemizde okul öncesi eğitime katılım konusunda oldukça ciddi bir sorun olduğu söylenebilir (Gür, Çelik, Bozgeyikli ve Yurdakul, 2018). Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumları ücretli olmasından dolayı, bu eğitimden çoğunlukla orta ve üst gelir düzeyindeki ailelerin çocuklar faydalanmaktadır (Türk Tabipleri Birliği, 2012). Eğitim Reformu Girişimi [ERG] ve AÇEV (2017) işbirliği ile Türkiye'de erken çocukluk bakımına ve okul öncesi eğitime katılıma ilişkin yazılan rapor ve yine AÇEV (2018) tarafından Türkiye'de 0-6 yaş çocuğun durumuna ilişkin değerlendirmelerine yönelik yazılan rapor da Türk Tabipler Birliği'nin (2012) fikrini destekler niteliktedir. Her iki raporda da gelir seviyesi düştükçe okul öncesi eğitime katılımın da düştüğü belirtilmektedir.

MEB (2018) tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki hedeflerden biri okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi olmasına rağmen, ilkokul birinci sınıfa başlama yaşının 69 ay olmasından dolayı okul öncesi eğitim alanındaki eksikliklerin devam edeceği düşünülmektedir. Çünkü, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi gereken çocuklar ilkokula başlamaktadır. Daha önce, 1983-1985 yılları arasında uygulanan okula başlama yaşının beş yaşa indirilmesini kapsayan bir sistemin denendiği ve başarılı olmadığı görülmektedir. Her gelişim alanı açısından farklı olan beş ve altı yaş grubu çocukların aynı sınıfta eğitimine devam etmesi doğru değildir (Hacettepe Üniversitesi, 2012).

Ülkü (2007) tarafından anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenleri ile yapılan çalışma sonucunda veliler; çocukların ilköğretime başlaması için takvim yaşının, fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal olgunluklarının da istenilen durumda olması gerektiğini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısı ise çocukların erken yaşta okuma yazma becerisi kazanması ile ilgili olumlu görüş belirtirken, sınıf öğretmenleri bu durumla olumsuz baktıklarını belirtmişlerdir.

ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü (2012) çocuklar için en uygun ilkokula başlama yaşının 72 ay olduğunu belirtmektedir. Okula başlamada okul öncesi eğitimin önemi üzerinde de durulmuştur. Okul öncesi eğitimin çocukların öğrenme kapasitesini desteklediğini, eşitsizlik ve farklılıkları azalttığını, okul öncesi eğitim alan çocukların okula ve yükseköğrenime devam oranlarının yüksek olduğunu ve çocukların gelişim alanlarına önemli katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, farklı ülkelerin okula başlama yaşlarına bakarak karar vermenin doğru olmadığını söyle-

mişlerdir. Çünkü bir çocuğun ilkokul birinci sınıfa başlaması için bir işi kendi başına tamamlama ve kalem tutma gibi becerilere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu yaş grubunda ilkokula başlayan çocukların bazı problemler yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bu problemler (ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, (2012) aşağıda verilmiştir:

• Araştırmalara göre, bu yaş grubundaki çocukların dil gelişimi okuma yazma becerilerini etkilemektedir. Dolayısıyla ilköğretim programı içinde yer alan okuma yazma için farklı aile ve çevrelerden gelen çocukların dil gelişimleri yetersiz kalabilir.

• İlköğretim programları içinde yer alan çalışmalar için yedi yaş çocuklarının bile kas becerileri yetersizken, küçük yaş grubundaki çocukların kas becerilerinin yetersiz olması kaçınılmazdır.

• Çocuklar bir ders saati boyunca dikkat sürelerini koruyamayabilirler, yakın yetişkin ilgisine ihtiyaç duyarlar ve oyun aracılığı ile sosyal kural ve normları içselleştirebilirler. Dolayısıyla sosyal ve duygusal açıdan yetersizdirler.

• Tuvalet ihtiyaçlarını karşılamayabilirler. Yemek yerken desteğe ihtiyaç duyarlar. Öz bakım becerileri yetersizdir.

• İlkokul sınıf ortamı küçük yaş grubundaki çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemez. Çocuklar bu yaştayken aktif ve oyun yoluyla öğrenir.

• Somut işlemler gerektiren konularda sorun yaşayabilirler.

Türk Tabipler Birliği (2012) de altı yaşından önce okula başlayan çocuklarda işlemsel düşünce ve soyutlama gibi becerilerinin gelişmemiş olduğunu belirtmektedir. Yıldıran (2012), 66 aylık çocukların henüz somut işlemler döneminde olduğunu ve birinci sınıf becerileri içinde yer alan okuma yazma mekaniği ve basit sayısal işlemler için gerekli bilişsel olgunlukta olmadıklarını belirtmektedir. Mumcu (2014) okula başlarken yaşça büyük olmanın sözel kabiliyet kazanımı üzerinde olumlu etkisi olduğunu söylemektedir. Bu nedenle; okula erken başlama düşük öğrenme düzeyleri ile sonuçlanabilmektedir.

Okula Hazır Oluş

İlkokula başlama durumunu belirlemede yaş tek faktör olmamalıdır. Öğretmenlere göre, çocukların gelişimsel açıdan okula hazır oluşları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak çocuklar okula başlamalıdır (Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş, 2014). Okula hazır oluş ile ilgili çeşitli tanımlar bulunurken, bu tanımların çoğu çocukların yetenekleri ve kapasitesine yöneliktir. National Governor's Association (2005), okula hazır oluşu, okula başlarken çocuktan beklenenler olarak tanımlarken, Snow (2006) gelecek başarı için önemli olan, okula giriş zamanında çocuğun sahip olduğu yeterlikler olarak tanımlamaktadır. Texas yasalarında okula hazır oluş; çocuğun devlet tarafından belirlenen değerlendirme araçlarıyla objektif olarak ölçülebilen çocuğun okul çevresi-

ne girdiğinde gerekli olan dil, erken okuryazarlık, matematik ve sosyal becerileri olarak tanımlanırken, Wisconsin yasalarına göre, çocuğun okulda başarılı olabilmesi için gerekli olan durumlar olarak tanımlanmaktadır (Texas Early Learning Council, 2011). Bunun yanı sıra, bir ilkokul öğretmeni okula hazır oluşu; çocuğun ailesinden bağımsız olarak ilkokula gitmek için hazır olması, bir objeye ya da bir uyarana karşı dikkatini verme, ona ilgi gösterme, dinleme becerilerinin gelişmiş olması, kendileriyle ilgili bir durum olduğunda kendilerini ifade edebilecek dil gelişimine sahip olması, sıra bekleyebilmesi, bir etkinlik sırasında sorumluluklar alabilmesi, çevresindeki olup bitene karşı ilgi göstermesi, gözlemler yapması, sorular sorması ve bir kitabı nasıl tutacağını bilmesi olarak tanımlamaktadır (OFSTED, 2014).

Okula hazır oluş; çocukların, ailelerin, toplumun ve okulların hazır olması olarak üç farklı açıdan incelenebilmektedir (Britto, 2012; Britto ve Limlingan, 2012). Bu bölümde; çocuklar açısından okula hazır oluş, çocukların gelişimi ve öğrenmesine odaklanmaktadır (Britto ve Limlingan, 2012). Çocukların okula hazır oluşu denildiğinde, akla çocukların okul için yeterli yetkinliğe sahip olması ve okula geçiş süreci gelmektedir (Britto, 2012). OFSTED (2012) de okula hazır oluş için çocukların okula hazır olması ve okula geçiş süreci kavramlarının üzerinde durmaktadır.

Çocuğun okula hazır oluşunu belirlemede olgunluk kavramı önemli bir yere sahiptir. Bu olgunluk ise çocuğun her gelişim alanında okula hazır olması anlamına gelmektedir (Güneş, 2013). Yapılan bir çalışmada, 72 ay ve altı çocukların gelişimsel açıdan okula başlamalarının uygun olmadığı belirtilmektedir (Zelyurt ve Özel, 2015). Kutluca Canbulat ve Yıldızbaş'ın (2014) çalışmasına katılan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çoğu; çocuğun tüm gelişim alanlarında olgunluğa ulaştıktan sonra okula başlaması gerektiğini savunmaktadır. Çocukların okula hazır oluşunu inceleyen Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) çalışmasında da 60-66 ay yaş grubundaki çocukların ortanın altında okula hazır oluşuna sahip olduğu ve 66-72 ile 72-84 ay yaş grubundaki çocukların orta düzeyde okula hazır oluşa sahip olduğu anlaşılmıştır. Aynı çalışmada; 72-84 aylık çocukların okul olgunluk düzeyinin diğer iki grubun okul olgunluk düzeylerinden yüksek olduğu da görülmektedir.

Tüm gelişim alanlarında gerekli olgunluğa ulaşılmasında önemli yere sahip olan oyun için çocuğa zaman verilmesi gerekmektedir (Türk Tabipleri Birliği, 2012). Bu gereklilik; Koçyiğit'in (2014) okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki düşüncelerine ilişkin yaptığı çalışmanın sonuçlarında da görülmektedir. Bu sonuçlara göre, okul öncesi dönem çocuklarının çoğunun ilkokul ile ilgili olumsuz düşünceleri olmakla birlikte, çocuklar ilkokulda birçok kural olduğunu ve kesinlikle oyun oynamayacaklarını düşünmektedirler. Bu dönemdeki çocuklara, onlar için en önemli öğrenme aracı olan oyun için yeterli zaman verilmediğinde, çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimi aksayacaktır (Türk Tabipleri Birliği, 2012). Oyunla birlikte çocuğun tüm gelişim alanlarının yeterli düzeye ulaşmış olması gerekmektedir. Virginia'da da çocukların okula başlaması için her gelişim alanında okul için gerekli yeterliklere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Texas Early Learning Council, 2011).

Okula Hazır Oluş için Gelişim Alanları

Çocukların tüm alanlardaki gelişimi; okula hazır olmalarını ve farklı öğrenme ortamlarına katılmak için gerekli olan becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Britto ve Limingan, 2012). Dolayısıyla, çocuğun gelecek okul performansını ve davranışlarını etkileyen ve okula hazır oluşunu belirleyen fiziksel ve motor gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi olarak tüm gelişim alanlarının tanımlarına ve özelliklerine bakmak gerekmektedir (Rhode Island KIDS COUNT, 2005).

Fiziksel ve motor gelişim: Fiziksel ve motor gelişim; çocuğun öz bakım becerileri ve yazı yazma becerisi açısından önemlidir. Çocuğun yazması için gerekli kalem tutma, el-göz koordinasyonu ve küçük kas becerisi gibi yeterliklerin olması; ilkokula hazır başlaması için önemlidir. Okula küçük yaşta başlayan çocukların, fiziksel ve motor gelişimini inceleyen çalışmalara (Başar, 2013; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Arı, 2014; Kutluca, Canbulat ve Yıldızbaş, 2014; Zelyurt ve Özel, 2015) bakıldığında bu çocukların yeterli fiziksel olgunluğa ulaşmadan okula başladıkları görülmektedir. Kentucky'de çocukların büyük ve küçük kas becerileri açısından okula hazır olarak başlaması gerektiği düşünülmektedir (Texas Early Learning Council, 2012). Türk Tabipler Birliği'ne (2012) göre altı yaşından önce okula başlayan çocukların el-göz koordinasyon becerileri ve ince motor becerileri henüz gelişmemiştir. Fiziksel gelişimdeki problemler; çoğu zaman çocukların okula kayıt zamanını ertelemeye neden olmaktadır (OFSTED, 2014).

Arı'nın (2014) çalışmasında, okula beş yaşında başlayan çocukların makas tutma ve tuvalete gitme gibi konularda sorun yaşadıkları görülmektedir. Zelyurt ve Özel'in (2015) çalışmasında da 72 ay ve altında okula başlayan çocuklar tuvalet ihtiyaçlarını kendileri karşılayamamaktadır. Başar (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler okula başlayan 60-66 aylık çocukların kişisel bakım becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler, okul sürecinin başlarında kalem tutma, yazı yazma gibi el kas becerileri bakımından yetersizdir. Gündüz ve Çalışkan (2013) da 60-72 aylık çocuklarda parmak kas gelişimi yetersizliği ile kavrama güçlüğü olduğunu ve bu çocukların çabuk yorulduklarını söylemektedir. Herbst ve Strawinski (2016) bir yıllık süreç sonunda altı yaşında okula başlayan ile yedi yaşında okula başlayan çocuklar arasındaki yazma ile ilgili sorunların büyük ölçüde ortadan kalktığını belirtse de eğitim-öğretim yılın başındaki problemler göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Çocukların, okula başlama yaşına ilişkin öğretmenlerle yapılan bir diğer çalışmada ise sınıf öğretmenleri çocukların özellikle fiziksel gelişimlerinin tamamlandıktan sonra okula başlaması gerektiğini savunmaktadır (Kutluca, Canbulat ve Yıldızbaş, 2014).

Sosyal ve duygusal gelişim: Çocuğun doğumundan başlayarak hayat boyu devam eden ve çevresiyle etkileşim içinde olmasını sağlayan sosyal gelişimi ile duygusal gelişimi; çocuğun okula hazır oluşu açısından önemli olan diğer gelişim alanlarıdır. Bu iki gelişim alanı doğrultusunda, çocuğun güvenli ve olumlu ilişkiler kurabilmesi için çocuk ve yakın çevresi aynı derece sorumludur. Bu; etkileşimin çift yönlü ol-

masının doğal bir sonucudur. Çocuğun ilk sosyal etkileşim içinde olduğu ailesinin, doğumdan itibaren çocuğun ihtiyaçlarını karşılaması gerekirken, çocuğun da üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi ve başkalarının değer yargılarını da öğrenmesi gerekmektedir (MEB, 2007b). Fakat, okula erken ve geç kayıt yaptıran çocukların çoğunda, sosyal ve duygusal gelişim alanına ait becerilerde problem olduğu görülmektedir (OFSTED, 2014). Bu da okula başlamak için ideal bir yaş aralığının olduğunu göstermektedir.

Arı'nın (2014) çalışmasına göre, okula erken başlayan çocuklar aktiviteleri devam ettirmekte zorlanmaktadır. Bu yüzden çocuklar, aktivite esnasında sıkılmakta ve kendilerini özgüvensiz hissetmektedirler. Ayrıca, okula başlama yaşının çeşitlilik göstermesi ile ortaya çıkan karışık yaş grubundan dolayı çocukların iletişime geçme konusunda problem yaşadığı da görülmektedir. Zelyurt ve Özel'in (2015) çalışmasında da 72 ay ve altı çocukların sıra bekleme gibi kuralları bilmedikleri, dikkatlerinin çabuk dağıldığı ve iletişim kuramadıkları görülmektedir. Ayrıca 60-72 aylık çocuklar ile 72 ay üstü çocuklar arasında, bir uyum sorunu olduğu sonucuna varılmıştır. Başar (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlere göre çocuklar, sınıfta dikkat toplama problemleri de yaşamaktadırlar. Sert (2014) tarafından yapılan çalışmada da 72 ay altında okula başlayan çocukların dikkat sürelerinin kısa olduğu görülmektedir. Dolayısıyla aktivite sürelerinin çocuklar için uzun olduğu anlaşılmaktadır. Okuma yazma ders süresinin 40 dakika gibi uzun bir süre olmasından dolayı çocuklar bu uzun sürede dikkatlerini toplayıp odaklanamamaktadır (Güneş, 2013; Türk Tabipler Birliği, 2012). Duncan, Dowsett, Claessens, Magnuson, Huston, Klebanov, Pagani, Feinstein, Engel, Brooks-Gunn, Sexton, Duckworth ve Japel (2007) tarafından yapılan çalışmada da dikkat becerileri; çocuğun gelecekteki başarısını belirleyen en önemli belirtiler arasında bulunmuştur.

Sosyal ve duygusal açıdan çocuğun okula hazır olduğunu gösteren en önemli belirti; çocuğun akranlarıyla beraberken gösterdiği olumlu sosyal davranışlardır (Rhode Island KIDS COUNT, 2005). Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi ile ilgili bir çalışmada okula küçük yaşta başlayan çocukların (60-72 ay) hem eğitim-öğretim döneminin başında hem de sonunda, yaşça daha büyük olan çocuklardan akademik benlik saygısı ve sosyal davranışlar açısından daha çok sorun yaşadığı görülürken, yaşça büyük olan çocukların daha çok olumlu davranış sergiledikleri görülmektedir (Kapçı ve diğerleri, 2013). Bu çalışma doğrultusunda okula erken başlayan çocukların o dönem içinde sosyoduygusal açıdan sorun yaşadıkları görülürken, Duncan ve diğerlerinin (2007) çalışmasında ise, bu sorunun gelecek okul başarısı üzerinde etkisi olmadığı görülmektedir. Küçük yaşta okula başlayan çocuklarda, ayrılık kaygısı ve bu çocukların dürtü kontrolünü sağlayamadıklarından dolayı davranış problemleri yaşadıkları da görülmektedir. Ayrıca, okula erken başlayan çocuklar kendilerini yaşça büyük başlayan çocuklara göre başarısız hissetmektedir. Dolayısıyla çocukların güven duygusu örselenmekte ve okuldan soğumaktadırlar (Türk Tabipler Birliği, 2012).

Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, küçük yaşta okula başlayan çocukların dikkatlerini toplamada, sıra beklemede, kendilerinden büyük çocuklara uyum sağlamada, onlarla iletişim kurmada ve sosyal davranışlar sergilemede problem yaşadıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca bu çocuklar ayrılık kaygısı yaşamakta ve başarısızlık duygusundan dolayı, güven duyguları örselenerek okuldan soğumaktadırlar.

Bilişsel gelişim: Bilişsel gelişim, doğumdan itibaren çevre ile olan etkileşim kurulmasını, dünyayı algılamak için gerekli bilginin edinilmesini, kullanılmasını, yorumlanmasını, yeniden düzenlenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan zihinsel süreçlerin tümüdür. Bu nedenle, bilginin kazanılması ile zihinsel süreçler arasındaki ilişki çok önemlidir. Bilişsel gelişim ile çocuklar, olaylar örgüsünü, nesneler arasında benzerlik ve farklılıkları anlayabilmekte ve akıl yürütme ile mantıksal çerçevede cevaplar üretebilmektedir (MEB, 2007a). Böylece matematik, fen, sosyal bilimler ve sanat alanında aktif öğrenme sürecine katılabilmektedir (Maryland State Board of Education, 2009). Çocukların bilişsel olarak okula hazır olduğunu gösteren en önemli belirtiler; temel şekilleri tanıması, 10'a kadar sayması, sayıları karşılaştırabilmesidir (Rhode Island KIDS COUNT, 2005).

Arı'ya (2014) göre beş yaşında okula başlayan çocuklar zihinsel olarak dezavantaja sahip olarak okula başlamaktadır. AÇEV'e (2012) göre de; beş yaşındaki çocuklar somut işlemler dönemine geçmediklerinden dolayı onlardan beklenen okuma-yazma, basit sayısal değerlendirme ve işlemleri yapmak için gerekli bilişsel düzeyde değillerdir. Ortalama olarak, bir eğitim-öğretim yılında aynı sınıfta bulunan çocuk grubundan ay veya yaş olarak daha küçük olan çocukların, daha düşük okul performansına sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, Birleşik Krallık'ta 1 Eylül'de eğitim-öğretime başlayan Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında doğan çocuklar büyük oranda dezavantaja sahiptir (Sykes ve diğerleri, 2009). Zelyurt ve Özel'in (2015) çalışmasında 72 ay ve altı çocukların görsel hafızalarının gelişmediği görülmektedir. Gündüz ve Çalışkan (2013) ile Sert'in (2014) yaptığı çalışmalarda ise 72 ay altında okula başlayan çocukların yavaş öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Türk Tabipler Birliği (2012) de altı yaşından önce okula başlayan çocuklarda işlemsel düşünce ve soyutlama gibi becerilerinin gelişmemiş olduğu belirtmektedir.

Dil gelişimi: Doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu devam eden dil gelişimi sürecinin doğal bir ürünü olarak çocuklarda ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı oluşmaktadır. Dolayısıyla, çocuklarda iletişim kurma isteği uyanmaktadır (MEB, 2013). Fakat, okula erken başlayan çocukların duygularını sözel olarak ifade etmede problem yaşadıkları görülmektedir (Türk Tabipler Birliği, 2012). Okula normal kayıt zamanından daha geç kayıt yaptıran çocuklarda ise iletişim kurma problemleri olduğu görülmüştür. Hatta bu çocukların çoğu konuşma, anlama ve iletişim kurma problemleri için müdahale programlarına dâhil olmaktadır. Çünkü çocuklarla bire bir ilgilenmek gerekmektedir (OFSTED, 2014). Dolayısıyla çocukların okula başlarken gerekli sözel dil becerilerine sahip olması gerekmektedir (Rhode Island KIDS COUNT, 2005).

Çocuğun dil gelişimini değerlendirmek, okula başlamada önemli bir faktör olarak görülmektedir. Çocuğun, okul için gerekli bilgi ve becerilerinin tanımlanmasında kullanılan değerlendirme yöntemleri ile dinleme, dikkatini verme, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal iletişim üzerinde değerlendirmeler yapılabilmektedir (OFTSED, 2014). Rhode Island KIDS COUNT (2005) da okula başlarken çocukların yeterli ön okuryazarlık becerilerine, gelişimine uygun olarak yazı kavramının farkında olmasına ve sözel dil becerilerine önem vermektedir.

Dil gelişimi içinde yer alan yazma becerisi, çocukların motor becerileri ile de ilişkilidir. Çocuğun sözel dilinin iyi olması; okuma yazma becerilerine katkı sağlamaktadır. Fakat, okuma yazma teknik beceriler de gerektirdiğinden çocuğun yeterli el becerisine de sahip olması gerekmektedir (Güneş, 2013). Çocukların okula başlarken, okuma becerisi kazanabilmesi için yeterli kelime dağarcığına sahip olması da gerekmektedir. Çünkü yeni bilgiler eski bilgilerin üstüne inşa edilir (Britto, 2012). Çocukların, çeşitli metinlere maruz kalma sürecinde bildikleri kelimelerle metinleri tartışabilmeleri, sorular sormaları, resimlerdeki nesneleri isimlendirebilmeleri, gördükleri şekilleri ve renkleri tanımlamak için bu kelimeleri kullanmaları gerekmektedir. Bu resimler ve metinler aracılığı ile bilmedikleri yeni kelimelerle tanışabilirler (Maryland State Board of Education, 2009). Eğer bir çocuk, sınırlı kelime bilgisine sahipse ve iletişim kurmada sorun yaşıyorsa okul için hazır olmama ihtimali artmaktadır. Zaten çocukların çoğu alıcı ve ifade edici dil becerilerinde önemli derecede sorunlar yaşamaktadır (OFSTED, 2014).

Sert'in (2014) çalışmasında, çocuklara sunulan metinlerin okula erken başlayan çocuklar için çok sıkıcı ve uzun olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla okula erken başlayan çocukların, okuryazarlık gelişimi de uzun zaman almaktadır. Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) araştırma sonuçlarına göre; 66-72 ay ve 72-84 ay yaş grubundaki çocukların ilk okuma yazma becerileri ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeyleri, 60-66 aylık çocuklarından daha yüksektir. Aynı sonuçlar, Tutal ve Oral'ın (2015) çalışmasında da görülmektedir. 60-66 aylık çocukların, ilk okuma yazma becerileri, öğrenme ve okuduğunu anlama açısından 67-72 aylık ve 73 aylık ve daha büyük çocuklara göre daha düşük düzeydedir (Tutal ve Oral, 2015). Ayrıca, okula başlarken yaşça büyük olmanın sözel kabiliyet kazanımı üzerinde olumlu etkisi vardır. Bu nedenle; okula erken başlama düşük öğrenme başarısı ile sonuçlanabilir (Mumcu, 2014).

Okula Hazır Oluşu Etkileyen Temel Faktörler

Çocukların okula hazır oluşunu değerlendirirken, çocukların sadece kronolojik yaşına göre sahip olabileceği becerilere bakmak yerine, çocukların hazır oluşunu etkileyen diğer faktörlere de bakmak gerekmektedir. Bu faktörler; fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal ile çevresel faktörler olarak ele alınmıştır (Dinç, 2013).

Fiziksel faktörler: Çocuğun okula hazır oluşunu etkileyen fiziksel faktörler; çocuğun genel sağlık durumu ve büyümesi, fiziksel yetenekleri, kaba ve ince motor bece-

rilerinin gelişimi, doğum öncesi ve sonrası çocuğun maruz kaldığı çevre koşullarıdır (Dinç, 2013). Çocuğun belirli bir yaşa gelmesi, çocuğun gelişimi açısından yanıltıcı olabilir. Çocuğun, belirli bir fiziksel yeterliğe sahip olması da dikkate alınmalıdır (Oktay ve Unutkan, 2005). Çocukların okula hazır oluşunu etkileyen fiziksel faktörlerle ilgili çalışmalara bakıldığında, daha çok cinsiyet ve yaşa odaklanıldığı görülmektedir (Tutal ve Oral, 2015; Yıldız Çiçekler, 2010; Özkara, 2014; Yıldırım Doğru, Alabay ve Kayılı, 2010; Andersson, Gauding, Graca, Holm, Öhlin, Marklund ve Ericsson, 2011; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014; Karaaslan, 2013; Acarlar, 2005; Voyles, 2011; Vlachos ve Papadimitriou, 2015).

Okula başlama yaşını ele alırken, ilk okuma yazma ve okuduğunu anlama başarılarına bakıldığında, cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tutal ve Oral, 2015). Yıldız Çiçekler'in (2010) çalışmasında da kız ve erkek çocukları arasında heceleri, kelimeleri ve cümleleri kullanma düzeyleri açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Özkara'nın (2014) altı yaş çocukları ile yaptığı çalışmada, çocukların sözcük dağarcığının cinsiyet açısından farklılık göstermediği görülmüştür. Yıldırım Doğru ve diğerlerinin (2010) çalışmasında ise çocukların kelime testinden aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Karaaslan (2003) tarafından 7-14 yaş grubundaki çocuklar ile yapılan bir çalışmada çocukların kelime testinden aldıkları puanlar arasında, yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmasa da yaş arttıkça alınan puanların arttığı görülmüştür. Acarlar (2005) tarafından yapılan ve sözcük dağarcığının çeşitliliğini araştıran çalışmada, farklı sözcüklerin sayısı beş-altı yaş arası çocuklarda doğrusal olarak artmaktadır. Yıldız Çiçekler'in (2010) çalışmasında, yedi yaşındaki çocukların heceleri altı yaşındaki çocuklara oranla daha çok kullandıkları görülmüştür. Andersson ve diğerlerinin (2011) çalışmasında, konuşulan kelimelerin ortalama sayısının yaş ile birlikte arttığı görülmektedir. Koçak ve diğerlerinin (2014) çalışmasında da beş-altı yaş grubu çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde yaş faktörünün etkisinin önemli olduğu bulunmuştur.

Yaş ve cinsiyet faktörlerine göre, genel olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının incelendiğini bir çalışmada, genel olarak matematik becerileri açısından, yaşça büyük çocuklar daha başarılı olmuşlardır. Özellikle birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik becerileri üzerinde, yaşın önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Yaşın, okuma puanları üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Cinsiyet ise hem okuma hem de matematik puanları üzerinde önemli bir faktör olarak bulunmamıştır (Voyles, 2011).

Vlachos ve Papadimitriou (2015) tarafından, yaş ve cinsiyetin ikinci sınıf çocuklarının okuma performansları üstündeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, 85-91 aylık ve 92-98 aylık çocukların okuma akıcılığına, okuma doğruluğuna ve anlama becerilerine bakılmıştır. Sonuçlara bakıldığında; yaşın okuma performansı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. 92-98 aylık çocukların okuma akıcılığı ve oku-

duğunu kavrama beceri performansları 85-91 aylık çocukların performanslarına göre daha yüksektir. Genel okuma performansına bakıldığında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Zihinsel faktörler: Çocuğun öğrenme yeteneğini etkileyen önemli zihinsel faktörlerden biri zekâdır. Çocukların zekâ düzeyi ile okuma başarıları arasında önemli bir ilişki vardır (MEB, 2006). Zekâ gelişimi için de çevresel uyaranların zengin olması gerekmektedir (Oktay, 2000). Zengin uyaranın olmadığı ortamda büyüyen çocuğun ilerleyen yıllarda öğrenme ve yeteneklerini geliştirmesi bakımından, açığı kapatması zor olmaktadır (San Bayhan ve Artan, 2004). Karaaslan'ın (2003) çalışmasında da çocukların zekâ puanının arttıkça, kelime testinden aldıkları puanın da arttığı görülmektedir. Çocuğun zihinsel olarak hazır olduğunu gösteren diğer faktör ise çocuğun dil gelişimidir. Dil gelişiminde ise alıcı dil ve ifade edici dil önemlidir (Morrison, 1998).

Çocukların ailelerinin öğrenim durumuna göre 2,5 yıl boyunca duyduğu kelimelerin kaydedilmesini kapsayan ve Hart ve Risley (1995) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; bir yıl boyunca yüksek eğitim düzeyinden gelen ailelerin çocukları 11,2 milyon kelime duyarken, orta düzeyli ailelerin çocukları 6,5 milyon kelime, eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocukları ise 3,2 milyon kelime duymuştur. Bialystok, Luk, Peets ve Yang'ın (2009) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Güneş'e (2013) göre; okula başlarken daha çok kelime ve kelime anlamı bilen çocukların, okuma yazma öğrenirken daha kolay öğreneceği açıkça görülmektedir.

Sosyal ve duygusal faktörler: Çocuğun, okuldan önceki en yakın sosyal çevresi ailesidir. Bu nedenle aile; çocuğa sunulan sosyal çevre ve çocuğun gerekli sosyal ve duygusal becerileri kazanması açısından önemlidir. Çocuğa, erken yaşta sunulan zengin uyaranlarla dolu ortamlar çocukların sosyalleşmesinde önemli yere sahiptir (Dinç, 2013). Yeşil Dağlı (2012) da sosyal çevrenin çocuğun okula hazır oluş açısından önemini belirtmektedir. Çocuklar; okul öncesi eğitim ile öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişime geçme, işbirliği yapma, kendini ifade etme, duygularını kontrol etme, kendini ve çevresini tanıma gibi fırsatlar edinmektedir. Yani okul öncesi eğitim almış çocukların deneyimleri ailesi ile sınırlı değildir (Dinç, 2013). Harman ve Çelikler (2012) de öğretmen, aile, aile ortamı, ebeveyn çocuk iletişimi ve olumlu akran ilişkileri gibi çocuğun yakın çevresinin, okula hazır oluşunu etkilediğini belirtmektedir.

Çevresel faktörler: Bir çocuğun potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için, gerekli çevresel şartlara sahip olması gerekmektedir. Yetersiz koşullarda büyüyen çocuklar, potansiyellerini ortaya çıkaramamaktadır. Zengin uyaranlarla dolu çevre, çocuğun gelişim alanlarını desteklemektedir. Anne-babanın çocuğa karşı ilgisiz oluşu, çocukla yeterince iletişim içinde olmayışı ve çocuğa kitap okumamaları çocuğun dil gelişimini olumsuz etkilemektedir (Cirhinlioğlu, 2001).

Özkara›nın (2014) çalışmasında, çocukların kelime dağarcığı üzerinde anne eğitim düzeyi açısından anlamlı fark bulunurken, baba eğitim düzeyi açısından anlamlı fark

bulunmamıştır. Yıldırım Doğru ve diğerlerinin (2010) çalışmasında çocukların kelime dağarcığı üzerinde anne ve baba eğitim düzeyi açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Bunun aksine, Savaş (2010), Yıldırım Doğru, Bek, Konuk Er ve Demiray'ın (2010) çalışmasında, anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların kelime testinden aldıkları puanların da arttığı görülmektedir. Koçak ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında da hem anne hem de baba eğitim düzeyi açısından anlamlı fark bulunmuştur. Harman ve Çelikler (2012) de ebeveyn eğitim düzeyinin çocuğun okula hazır oluşunu etkilediğini belirtmektedir. Sosyoekonomik statünün etkileri ile aslında çocuğun gelecek hayatı şekillenmektedir (OFSTED, 2014).

Harman ve Çelikler (2012) de sosyoekonomik düzeyin okula hazır oluşu etkilediğini belirtmektedir. Yıldız Çiçekler'in (2010) altı-yedi yaş çocukları ile yaptığı çalışmasında, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların, alt sosyoekonomik düzeydeki çocuklara oranla daha çok kelime ve cümle kullandıkları görülmektedir.

Yıldırım Doğru ve diğerlerinin (2010) çalışmasında, çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeyleri ve Koçak ve diğerlerinin (2014) çalışmasında çocukların Türkçe dil kullanım düzeyleri üzerinde kardeş sayısı açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Temur'un (2006) çalışmasında, çocukların toplam ve farklı kelime sayısı ve Yıldırım Doğru ve diğerlerinin (2010) çalışmasında sözcük dağarcığı üzerinde kardeş sayısı açısından anlamlı fark bulunmuştur. Çocukların kardeş sayısı arttıkça sözcük dağarcıklarında bir düşüş görülmüştür.

Yüksek kalitedeki erken çocukluk eğitimi; sosyoekonomik statüden kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldırmayı büyük ölçüde sağlamaktadır (OFSTED, 2014). Harman ve Çelikler (2012) de okul öncesi eğitim alma durumu ile okul öncesi eğitimde geçen sürenin, okula hazır oluş açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi eğitim ile çocukların bilişsel becerileri desteklenir ve onlara okuma-yazma öğrenmek için gerekli sözel ve sayısal beceriler ile giyinme-soyunma, tuvalet ve temizlik gibi ihtiyaçlarını karşılamak için öz bakım becerilerini kazandırmak amaçlanır. Böylece çocuk; okula başladığında okula uyum sağlama, öğrenme becerisi ve akademik başarı açısından zorluk çekmemektedir (AÇEV, 2012). Bu nedenle, çocuğun erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi gelecek hayatı için çok önemlidir.

Eshetu'nun (2014) anasınıfı eğitiminin öğrencilerin ilerleyen yıllardaki akademik başarıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada; anasınıfı eğitimine katılan çocukların, akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim seviyesi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin, anasınıfına gitme oranının yüksek olduğu görülmüştür.

Okul öncesi eğitim alan çocuklar, ilkokula daha rahat uyum sağlamakta ve öğrenmeye daha açıktır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim almayan çocuklara oranla okul öncesi eğitim alan çocukların öğrenme motivasyonları daha yüksek ve ders dinleme kapasiteleri daha fazladır (Türk Tabipler Birliği, 2012). Birinci sınıf öğretmenleri de

okul öncesi eğitim almış öğrencilerinin, okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre sosyal ve öğrenme yaşantılarına katılım ile başarı açısından olumlu yönde farklılık gösterdiğini söylemektedir (Dündar Kırık, 2011). Yani, anasınıfı eğitimi almanın ilkokul birinci sınıftaki başarı düzeyine olumlu etki yaptığı (Bilecen, 1995; Başer, 1996) ve okul öncesi eğitim alanların almayanlara göre okula hazır oluş düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Esaspehlivan, 2006).

Berlinski, Galiani ve Gertler (2009) tarafından, ilkokula başlamadan önce alınan eğitimin ilkokulda okul performansı üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada okula başlamadan önce alınan bir yıllık eğitimin, üçüncü sınıftaki okul puanı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, okula başlamadan önce alınan eğitime devam etme oranı yükseldikçe, çocukların üçüncü sınıftaki dikkat, derse katılım ve sınıf disiplini gibi otokontrol becerilerinin de arttığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin kalitesi, liseden mezun olma oranını da belirleyen önemli bir etkendir. Tutal ve Oral'ın (2015) çalışmasında, okul öncesi eğitim almış çocukların, ilk okuma yazma ve okuduğunu anlama başarılarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer sonuç, Herbst ve Strawinski'nin (2016) çalışmasından da elde edilmiştir. Çalışmada, okul öncesi deneyiminin, çocukların okuma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim dışında, ailelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın kalitesine de bakmak gerekmektedir. Çocukların, evdeki öğrenme ortamını geliştirilerek, çocuğun ilerleme kaydetmesini ve okul için daha iyi bir başlangıç yapması sağlanmalıdır (OFSTED, 2014). Dolayısıyla evdeki yaşam koşullarının (evde kendi odasına sahip olmak) da çocukların okuma becerileri üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Herbst ve Strawinski, 2016). Yeşil Dağlı (2012), ev ve ev dışı ortamların kalitesi ile çocukların yaşadıkları yerin okula hazır oluş için önemli olduğunu belirtmektedir. Harman ve Çelikler (2012) de evin fiziksel yapısının okula hazır oluşu etkileyebileceğini söylemektedir.

Okula Hazır Oluş ve Okula Başlama Yaşının İlerleyen Dönemlerdeki Etkileri

Genel olarak, Türkiye'de ve Dünya'da okula erken başlamanın, çocuklar üzerindeki etkisine bakan çalışmalarda parlak sonuçlar görülmemektedir. Bu çalışmalar; okula hazır oluşun çocuklar üzerindeki etkilerini görmek adına ilkokul dönemi, lise ya da ergenlik çağı ve yetişkinlik çağı olmak üzere üç farklı gelişim dönemi için yapılmıştır (Britto ve Limlingan, 2012).

Okula hazır başlayan çocukların, ilkokuldayken okulu bırakma oranlarının az olduğu ve akademik katılımlarının arttığı görülmektedir. Yani, okula hazır olmak; ilkokul ve ortaokuldaki akademik başarı ile bağlantılıdır (Britto ve Limlingan, 2012). Bunun aksine okula başlama yaşının dört olduğu Kuzey İrlanda'da çocuklar hiç bir akademik avantaja sahip olmamakla birlikte, ilkokuldan yeterli okuryazarlık seviyesine sahip olmadan ayrılmaktadırlar (Fawcett, 2012).

Sakic, Burusic ve Babarovic (2013) tarafından okula başlama yaşı ile ilkokul boyunca okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, 10-11 yaşlarındaki dördüncü sınıf öğrencileri ve 14-15 yaşlarındaki sekizinci sınıf öğrencilerinin okul başarıları üzerinde okula başlama yaşının etkisine bakılmıştır. Öğrenciler, doğum yılı ve okula başlama yaşına bakılarak erken ve geç başlayanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri arasında başarı puanlarına bakılmaksızın, okula geç girenlerin ortalama olarak okula erken girenlerden tüm başarı alanlarında daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Başarıya göre bakıldığında ise, farklılıkların çok küçük olduğu ve okula başlama yaşının etkisinin başarıyı belirlemede çok zayıf olduğu sonucuna varılmıştır. Sekizinci sınıflar arasında, başarı alanlarının çoğundan elde edilen başarı puanlarının, okula erken veya geç başlama ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında okula geç başlayanlar; ilkokulun ilk sınıf seviyelerinde daha iyi performans sergilese de başarı puanlarındaki bu farklılıklar çok küçük ve ilkokulun sonlarına doğru azaldığı için uzun süreli olmamıştır.

Demircan, Gürlen ve Uysal (2014) tarafından, ilkokula aynı zamanda başlayan öğrencilerin doğdukları ay ile Seviye Belirleme Sınavı'ndan (SBS) aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğrenciler doğum aylarına göre dört gruba ayrılmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin SBS puanları ile doğum ayı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farkın iki ile dördüncü grup ve üç ile dördüncü grup arasında olduğu, yaşça en küçük ve en büyük olan grup arasında olmadığı saptanmıştır. Okula en küçük başlayan grup ile en büyük başlayan grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Küçüker (2016) tarafından, 60-66 ay ve 73-84 aylıkken okula başlayan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, akademik başarı seviyelerini karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilere Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilimler alanındaki testler uygulanmıştır. Bununla birlikte, ikinci sınıf birinci dönem sonunda öğrencilerin aldığı notlardan da faydalanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin test puanları ile birinci dönem sonu not ortalamaları arasında, okula başlama yaşında göre anlamlı farklılık bulunurken, cinsiyete göre fark bulunmamıştır. 73-84 aylıkken okula başlayan çocukların; 60-66 aylıkken okula başlayan çocuklardan daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Yeşil Dağlı'nın (2012) çalışmasında, okula 69-80 ay arasında başlayan çocuklar arasında 78-80 aylık çocukların başarısı yüksek çıkmıştır. İlkokula 78-80 ay arası başlayan çocukların üçüncü sınıfta matematik, hayat bilgisi ve Türkçe derslerindeki başarıları diğer çocuklardan daha yüksektir. Okula 69-71 ay arası başlayan çocukların, matematik alanındaki başarısı diğer bütün çocuklardan ve hayat bilgisi alanındaki başarısı 75-80 ay arası çocuklardan düşük iken, Türkçe alanındaki başarısı ise 69-80 ay arası okula başlayan çocuklar arasında en düşük başarı olarak görülmüştür. 69-71 aylık çocukların başarısı okula bir yıl geç başlayan çocukların başarısı ile benzer olarak bulunmuştur. Bu çalışmadan da yola çıkarak, okula başlama yaşının ne çok erken ne de çok geç olması gerektiği sonucuna varılabilir.

Görüldüğü üzere, okula başlama yaşının ilkokuldaki başarıyı etkilediğini gösteren birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat Bickel ve Naomi (1991) tarafından, birinci sınıfa başlarken sahip olunan kronolojik yaşın, ilkokuldaki okul başarısına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; ilkokul birinci sınıfta yapılan ölçümler ile okula başlama yaşı arasında bir ilişki bulunmamıştır. Dört yıl sonra tekrar ölçüm yapıldığında da okula başlama yaşının akademik performans üzerinde etkisi görülmemiştir. Genel olarak, okula başlama yaşının sosyoekonomik değişkenlere oranla başarı puanı üzerinde daha az etkili olduğu düşünülebilir.

Okula başlama yaşı, çocukların sadece bugünkü değil, gelecek hayatlarını da etkilemektedir. Okula hazır başlayan çocukların, lisedeyken daha iyi akademik performansa ve daha yüksek mezuniyet oranlarına sahip oldukları görülmektedir (Britto ve Limlingan, 2012). Fakat okula başlama yaşının dört olduğu Kuzey İrlanda'da Danny Kennedy; temel okuryazarlık ve sayısal (numeracy) derslerine kayıt olanların %60'ının 16 ve 19 yaş arası bireyler olduğunu belirtmektedir (Fawcett, 2012). Okula başlama yaşının erken olmadığı 34 ülkedeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında; katılımcılardan 15 yaşındayken elde edilen okuma becerileri ve 17 yaşındayken elde edilen matematik becerileri üzerinde okula başlama yaşının olumlu etkisi olduğu görülmektedir (Sprietsma, 2010).

Konarzewski (2014) tarafından, okul başarısı üzerinde okula başlama yaşının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada 25 Avrupa ülkesinin ulusal örneklerinden toplanan fen ve matematik alanındaki TIMMS 2011 başarı verilerinden seçilen 101.519 öğrencinin verileri kullanılmıştır. Öğrencilerin ilişkisel yaş (relative age) değişkeninin, doğum günü değişkenine göre matematik ve doğa bilimleri alanındaki başarıları altı kat daha çok etkilediği bulunmuştur. Diğer bir deyişle bir sınıftaki yaşça büyük çocukların başarı düzeyleri, yaşça küçük çocukların başarı düzeylerinden daha yüksektir. Sınıf içi ilişkisel yaş (relative age) değişkenin etkisi sınıflar arası yaş değişkeninin etkisinden daha önemli olarak bulunmuştur. İlişkisel yaş (relative age) değişkeninin etkisi; daha alt kademedeki sınıf seviyelerinde daha belirgin olarak görülürken, büyük sınıflarda özellikle fen alanındaki ortalama başarı düzeyi daha yüksektir.

Okula hazır olmak; yetişkinlikteki sosyal ve davranışsal yeterlikler ile de bağlantılıdır. Ayrıca, okula hazır başlayan çocukların yetişkinlik döneminde iş imkânlarının ve işe girme oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Britto ve Limlingan, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Çocukların okula başlaması için doğru zamanın ne olduğu uzun yıllardır tartışılmaktadır. Bu konuda özellikle Dewey, Gessell, Piaget, Vygotsky gibi kuramcıların görüşleri önem arz etmektedir. Önceleri sadece "okula başlama yaşı" ön planda tutulurken, zamanla olgunluk, okula hazır oluş, somut işlemler dönemi gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Her çocuğun farklı gelişimsel özelliklere sahip olduğu ve farklı çevresel koşullardan geldikleri düşünüldüğünde, okula başlamada sadece yaşın değil, okula

hazır oluş kavramının da önemli hale geldiği görülmektedir. Araştırmanın amacı bakımından, çocuğun okula başlamasında okula başlama yaşının mı, okula hazır oluşun mu yoksa her iki faktörün de mi göz önünde bulundurulması gerektiği konusunda önemli olan güncel teorik yaklaşımlar, araştırma bulguları vb. aşağıda özet halinde verilmiş ve çeşitli öneriler getirilmiştir.

• Piaget'ye göre çocuğun bireysel farklılıkları olmakla birlikte somut işlemler dönemine yeni geçtiği için 7 yaşında birinci sınıfa başlaması gerekmektedir (Boğaziçi Üniversitesi, 2017; AÇEV, 2012). Piaget gibi Steiner de gelişimsel bakımından çocuğun 7 yaşından önce ilkokula başlaması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü, çocuklar entelektüel becerilerini oyun aracılığıyla kazanmaktadır (Reunzel, 2001).

• Bronfenbrenner'e göre sadece çocuğun değil, çocuğu doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen aile, okul ve toplumun da okula hazır olması gerekmektedir (Krishnan, 2010; Snow, 2006). Bu noktada, Vygotsky de çocuğun sosyal bir varlık olduğunu söylemekte ve sosyal çevrenin çocuğun üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmektedir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Nicolopoulou, 2004).

• İtalya, Almanya, Yunanistan, Fransa, Finlandiya gibi birçok Avrupa ülkesinde zorunlu olarak ilkokula başlama yaşı 6 ile 7 yaş arasında değişmektedir (http://data.uis.unesco.org/). Bunlar okula başlama yaşı adına bir fikir verebilir fakat diğer ülkelerin okula başlama yaşını temel almak da doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü çocuğun okula başlaması için sahip olması gereken belli başlı beceriler bulunmaktadır (ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, 2012).

• Karışık yaş grubunda olan çocukların bulunduğu sınıflarda yapılan çalışmalarda öğretmenler çocukların olgunluk seviyelerinin farklı olmasından dolayı rahatsızlık duymaktadırlar (Başar; 2013; Kapçı ve diğerleri; Sykes ve diğerleri, 2009).

• Okul öncesi eğitim alma çocukların ilkokula hazır olmaları açısından büyük önem arz etmektedir (Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Demir ve Üstün, 2018; ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, 2012; Soydan ve Angın, 2017). Fakat, Türkiye'de çocukların okula hazır oluşlarını sağlayan önemli bir faktör olarak okul öncesi eğitimden yararlanma oranı OECD ülkelerine göre oldukça düşüktür (Gür ve diğerleri, 2018). Özellikle gelir seviyesi düşük ailelerden gelen çocukların katılımının, gelir seviyesi yüksek ailelerden gelen çocuklara oranla çok daha düşük olduğu görülmektedir (AÇEV, 2018; ERG ve AÇEV, 2017).

Görüldüğü üzere, okula başlama yaşı ve okula hazır oluş kavramlarının ikisi de karşılıklı etkileşim içinde olup birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmemektedir. Küçük yaştaki çocukların aynı zamanda okula hazır oluş becerileri açısından da yetersiz olduğu birçok araştırmada tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmalarda okul öncesi eğitimin çocukların okula hazır oluşu üzerinde oldukça önemli olduğu saptanmıştır. Konuya ilişkin kuramsal açıklamalara bakıldığında ise, genellikle okula başlamak için

uygun olduğu belirtilen -7 yaşın- çocukların gelişimsel olarak yeterli olmadığına yönelik olduğu görülmektedir. Bu problem de yine iki temel kavramın birbiri ile etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, okula başlama kararının verilmesinde hem okula başlama yaşının hem de okula hazır oluşun dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde ise şu önerilerde bulunulmuştur:

• Okula başlama konusu genel olarak değerlendirildiğinde sadece yaş değil okula hazır oluş da dikkate alınmalıdır. Çünkü farklı sosyoekonomik çevreden gelen altı yaşındaki iki çocuğun aynı oranda okula başlamak için hazır olması beklenemez.

• Okula başlama yaşı için standart belirlenirken farklı yaşlarda okula başlayan çocukların ilerleyen zamanlardaki gelişimsel becerileri ve akademik başarılarını inceleyen araştırma sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.

• Okul öncesi eğitimin ilkokul birinci sınıf için gerekli olan becerileri kazandırmadaki önemi unutulmamalı, çocukların okul öncesi eğitime katılım oranı artırılmalıdır.

• Okula hazır oluş değerlendirilirken çocuğun tüm gelişim alanları, farklı ölçme araçlarıyla ve farklı zamanlarda ölçülerek bir sonuç değerlendirmesine ulaşılmalıdır.

Kaynaklar

Acarlar, F. (2005). Türkçe ediniminde gelişimsel özelliklerin dil örneği ölçümleri açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi.* 20 (56), 61-74.

Alakoç Pirpir, D., Soydan, S., & Angın, E. (2017). Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluk Düzeylerini Yordayıcı Bazı Değişkenler. Ercan Demirel ve Serkan Dinçel (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde (pp. 489-504). Ankara: Pegem Akademi.

Andersson, I., Gauding, J., Graca, A., Holm, K., Öhlin, L., Marklund, U., & Ericsson, A. (2011). Productive vocabulary size development in children aged 18-24 months-gender differences. *Title, Speech, Music and Hearing: Quarterly Progress and Status Report*. 51, 109-112.

Andrews, S. P., & Slate, J. R.(2001). Prekindergarten programs: a review of the literature. *Current Issues in Education*. 4, 1-43.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2012). *222 Sayılı İlköğretm ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" ile ilgili görüş ve öneriler.*

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2018). *Türkiye'de 0-6 Yaş Çocuğun Durumu*.

Arı, A. (2014) Teacher views about the starting age of the first grade elementary school. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 14 (3), 1043-1047.

Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H. A. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarlama çalışması. *International Journal of Social Science*.6 (1), 889-911.

Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (8), 241-252.

Başer, M. G. (1996). *Anasınıfı eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklere ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Turkish Education Sciences.*

Berlinski, S., Galiani, S., &Gertler, P. (2009). The effects of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*. 93, 219-234.

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., &Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition.* 13 (4), 525-531.

Bickel, D. D., Zigmond, N., & Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: effects on elementary school success. *.Early Childhood Research Quarterly.* 6 (2), 105-117.

Bilecen, N. (1995). *Birinci* sınıfın etkilerine ulaşmada anasınıfına devam etme veya etmemenin etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2017). *5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin güncellenen görüşü*.

Britto, P. R. (2012). *School readiness: a conceptual framework***.** New York: United Nations Children's Fund.

Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (2012). *School readiness and transitions***.** New York: UNICEF.

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demir, S., & Üstün, E. (2018). 60-66 aylık çocukların ilkokul 1.sınıfa başlaması uygulamasına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 17* (3), 1604-1618.

Demircan, S., Gürlen, E., & Uysal, F. (2014). Okula yeni başlayan öğrencilerin doğum ayları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13 (26), 205-215.

Dinç, B. (2013). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş ve okul olgunluğu. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (ss. 89-116).* Ankara: Pegem Akademi.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Aletha, C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology.* 43 (6), 1428-1446.

Dündar Kırık, E. (2011). *Okul* öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri *(Diyarbakır* örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Eğitim Reformu Girşimi [ERG], & Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2017). *Türkiye'de Erken Çocukluk Bakımı ve Okul Öncesi Eğitime Katılım.*

Esaspehlivan, M. (2006). *Okul* öncesi eğitim kurumlarına gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eshetu, A. A. (2014). The impact of attending preschool education on later academic achievement of students: empirical evidences from Dessie, Ethopia. *Basic Research Journal of Education Research and Review.*4 (3), 72-80.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *The structure of the European Education Systems 2015/2016: schematic diagrams. Eurydice facts and figures. Luxemburg: Publications Office of the European Union*.

Fawcett, L. (2012). *The school starting age: the case for greater flexibility in Northern Ireland.* ATL Education Union.

Fraser, S., & Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: exploring Reggio Emilia in the classroom*. Canada: Thomson Learning.

Gündüz, F., &Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (8), 379-398.

Güneş, Fi. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama***.** 9 (4), 280-29.

Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H., & Yurdakul, S. (2018). *Eğitime Bakış 2018: İzleme ve Değerlendirme Raporu.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (2012). *05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair* Kanun Teklifi*ne İlişkin Görüşler.*

Harman, G., & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 1 (3), 147-156.

Hart, B., & Risley, T. D. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children***.** Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Herbst, M., & Strawinski, P. (2016). Early effects of an early start: evidence from lowering the school starting age in Poland. *Journal of Policy Modeling*. 38, 256-271.

İnal, G. (2013). Okula Başlama ve Uyum Süreci. F. Alisinanoğlu (Ed). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde (ss. 67-88).* Ankara: Pegem Akademi.

Kapçı, E. G., Artar, M. Çelik, E. G., Daşçı, E., & Avşar, V. (2013). İlkokul *birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişimi ile akademik benlik algılamaları açısından karşılaştırılması.* Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Proje.

Koçak, N., Ergin, B., & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların türkçe dil kullanım düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi.*16 (11), 100-106.

Koçyiğit, S. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokul hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.*14 (5), 1861-1874.

Konarzewski, K. (2014). The effects of school entrance age on academic performance. *Edukacia.* 5 (130), 5-18.

Krishnan, V. (2010). *Early child development: a conceptual model.* Early Childhood Council Annual Conference**.** Christchurch Convention Centre, Christchurch: New Zeland.

Kutluca Canbulat, A. N., & Yıldızbaş, F. (2014). *Okul* öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 60-72 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarına ilişkin görüşleri.

Küçüker, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education.* 137, 1, 46-58.

Maryland State Board of Education. (2009). *Maryland Model for School Readiness: Framework and Standards for Kindergarten.* Baltimore: Maryland State Department of Education.

MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2007a). Çocuk *Gelişimi ve Eğitimi: Bilişsel Gelişim***.** Ankara: MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi).

MEB. (2007b). *Eğlence Hizmetleri: Sosyal Gelişim ve Duygusal Gelişim.* Ankara: MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi).

MEB. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Dil Gelişimi***.**

MEB. (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Bilişsel Gelişim.* Ankara.

MEB. (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/'16.* Resmi İstatistik Programı Yayını.

MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu.*

Morrison, G. (1998). *Early Childhood Education Today.* Merrill Publishing Company.

Mumcu, İ. (2014). *The Effect of school start age and readiness for school on verbal ability acquisition.* (Yüksek lisans tezi). Koç University, Master of Arts in Economy, İstanbul.

National Governor's Association. (2005). *Building the Foundation for Bright Futures: Final Report of the Task Force on School Readiness*.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. (Çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi***.** 37, 137-169.

Ortadoğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ] İlköğretim Bölümü. (2012). *5.1. 1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü görüşü.*

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Oktay, A., &Polat Unutkan, Ö. (2005). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* 1, 145-155.

Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*11 (25), 265-277.

Patterson, J. B., & Bradley, P. (2011). *Waldorf Yöntemiyle Çocuğumu Büyütüyorum: 0-7 Yaş Çocuk Eğitimi*. (Çev. S. Dönmez). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Perry, C. (2011). *Research and Information Service Briefing Paper: Arguments on the School Starting Age.* Notherland Ireland Assembly.

Rhode Island KIDS COUNT. (2005). *Getting Ready: Findings from the National School Readiness Indicators Initiative a 17 State Partnership.* The David and Lucile Packard Foundation, The Kaufmann Foundation and The Ford Foundation.

Sakic, M., Burusic, J., & Babarovic, T. (2013). The relation between school entrance age and school avhievement during primary schooling: evidence from Croatian primary schools. *British Journal of Educational Psychology.* 83, 651-663.

San Bayhan, P., &Artan, İ.(2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi***.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child Development and Curriculum in Waldorf Education*.

Sert, N. (2014). School entry age: 66 months of age for literacy skills. *Social and Behavioral Sciences***.** 141, 25-29.

Sprietsma, M. (2010). *Effects of relative age in the first grade of primary school on long-term scholastic results: ınternational comparative evidence Using PISA 2003*. *Education Economics.* 18 (1), 1-32.

Sykes, E. D. A., Bell, J. F., & Rodeiro, C. V.(2009). *Birthdate Effects: A Review of the Literature From 1990-On*. Cambridge Assessment.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*. 17, 7-41.

TBMM. (2012). *5/1/1961 Tarihli ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi.*

Temur, T. (2006). İlköğretim 4. *ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Texas Early Learning Council. (2011). *Defining School Readiness: National Trends in School Readiness Definitions.*

The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills [OFSTED]. (2014). *Are You Ready: Good Practice in School Readiness.*

Tutal, Ö., & Oral, B. (2015). İlk okuma yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi***.** 24, 96-121.

Türk Eğitim Müfettişleri Derneği [TEMDER]. (2013). *4+4+4'*ün 7 Aylık Uygulanm*asında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları.*

Türk Tabipleri Birliği. (2012). *Çocukların Gelişim Süreçleri ve Okula Başlama.* (1. baskı). Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

Ülkü, Ü. B.(2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin çocuklarının okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

UNESCO. (2018). *Education: Official Entrance Age to Each ISCED Level of Education*. http://data.uis.unesco.org/ adresinden 02.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Vlachos, F., & Papadimitriou, A. (2015). Effects of age and gender on children's reading performance: the possible neural underpinnings. *Cogent Psychology***.** 2.

Voyles, M. J. (2011). *Students academic success as related to student age and gender.* (Doktora tezi). The University of Tennessee, Tennessee.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden velilerin ilkokula hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi***.** 16 (52), 231-243.

Yeşil Dağlı, Ü. (2012). Çocukların ilkokul birinci sınıfa başlama yaşına göre üçüncü sınıf başarılarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 33, 291-300.

Yıldıran, G. (2012). Yeni İlköğretim ve Eğitim Kanunu uygulamalarının değerlendirilmesi. değişen sistem içinde dijital çağda okul öncesi eğitim ve öğretmenleri-sorunlar ve öneriler. *III. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu*.

Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E., & Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online***.** 9 (3), 828-840.

Yıldırım Doğru, S. S., Bek, H., Konuk Er, R., & Demiray, P. (2010). Engelli ve normal gelişim gösteren okul öncesi çocukların sözcük dağarcığı düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi.* 3 (4) , 334-341.

Yıldız Çiçekler, C. (2010). 6-7 yaş çocukların oluşturdukları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*11 (3), 23-36.

Zelyurt, H., & Özel, E.. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi***.** 16. (3), 1-18.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (33-57)

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÖZEL ALAN YETERLİK VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Şermin METİN[1], Yasemin AYDOĞAN[2]

* Bu çalışma 3. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

1 Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, sermin.metin@hku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5984-6359.

2 Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, yaseminaydogan@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6086-5992.

Geliş Tarihi: 11.12.2018 **Kabul Tarihi:** 08.07.2019

Öz: Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel tekniklerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. İki aşamalı olarak veri toplanan araştırmanın ilk aşamasında, çalışma grubuna Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 110 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ikinci aşamasında ise, okul öncesi öğretmenlerin çalışmadan elde ettikleri özel alan yeterlik ve öz yeterlik puanlarına göre belirlenen ve yine çalışmaya katılmada istekli olan 10 öğretmen çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında; "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Formu" ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilerek Çapa ve arkadaşları tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve nitel veriler için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon Katsayısı ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, yaşları, meslekte geçirdikleri süre ve sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterlik düzeylerinin düştüğü, öz yeterlik düzeylerinin yükseldiği, mezun olunan programların öğretmenlerin yeterlik düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Özel alan öz ve öz yeterlik konusunda alt ve üst düzeyde yer alan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise tüm alt temalarda öğretmenlerin benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin özel alan ve öz yeterliklerine ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılarak gerekli eğitim desteğinin sunulması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, okul öncesi öğretmeni, mesleki yeterlik, öz yeterlik, öğretmen yeterliği

INVESTIGATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE AND EFFICACY LEVELS OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Abstract:

This study was conducted to investigate the professional competence and self- efficacy of preschool teachers. The study employs mixed method using both qualitative and quantitative techniques. The data were collected in two stages. In the first stage, 110 preschool teachers who work in independent kindergartens of Gaziantep Provincial Directorate of National Education volunteered to participate in the study and included in the study group. In the second stage, the qualitative data of the study were collected. 10 teachers were determined according to their vocational and self-efficacy scores and included in this stage. In the collection of research data; 'General Information Form', 'Preschool Teacher Preschool Competence Form', 'Teacher Self-Efficacy Scale' developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy and adapted to Turkish by Çapa et al. and semi-structured interview form prepared by researchers for qualitative data were used. The data were analyzed using variance analyses, Pearson Correlation Coefficient and content analysis. The results of the study revealed the following: there was a significant negative correlation between preschool teachers' self-efficacy and their professional competence; as participants got older, the length of service and the number of students in the classroom increased their professional competence level decreased while their self-efficacy increased; participants' graduate departments had no effect on their level of self-efficacy. The interviews conducted with teachers at lower and upper levels in the field of professional competence and self-efficacy revealed that teachers performed similar practices in all sub-themes. In line with the findings, it was suggested that more comprehensive studies on the professional competence and self-efficacy of preschool teachers should be conducted and necessary educational support should be provided.

Keywords: Preschool, preschool teacher, professional competence, self-efficacy, teacher competence.

1. Giriş

Eğitimin kalitesi çocukları öğrenmeye motive edebilen, sınıf içi etkileşimi sağlayan ve öğretmen çocuk ilişkilerini kurabilen etkili bir öğretmene bağlıdır (Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Öğretmenlerin bu süreci sağlıklı yönetebilmelerinde öz yeterlik inançları önemli rol oynamaktadır. Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Teoriye dayandırılan öz yeterlik (self-efficacy) kavramı; bireyin hedeflerine ulaşmak için

gerekli eylemleri örgütleme ve başarıyla gerçekleştirmesiyle ilgili kendi yeteneğine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle öz yeterlik kişinin bir eyleme başlamadan önce yapabileceklerine olan inancı, kendisine güveni ve yeterliklerini eyleme dönüştürebilmesini sağlayan düşünce olarak görülmektedir (Bandura, 1977; 1986; 1997). Tschannen-Moren ve Hoy (2001) ise öz yeterliği, kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri şeklinde tanımlamaktadır. Araştırmalarda öz yeterlik inancının eğitim, sağlık, spor, iş yaşamı gibi farklı alanlarda insanların başarılarında önemli bir etken olduğunu gösterdiği aktarılmaktadır (Klassen ve Chiu 2010).

Öğretmen öz yeterlik algısı ise Bandura (1997) tarafından öğretmenin belirli bir yetkinlik seviyesinde işlev gösterebilme yeteneği olarak nitelendirilirken, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) bir öğretmenin öğrenci katılımı ve öğrencilerinde arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2007)'e göre de öğretmen öz yeterliği, öğretmenin verdiği eğitim doğrultusunda planlama, organize etme ve faaliyetleri yerine getirebilme yönünde kendi becerilerine duyduğu inançtır.

Çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve desteklediğini (Ashton, 1984; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Caprone, 2006; Darling-Hammond, 2000; Guskey ve Passaro, 1994; Ross, 1992; Sparks, 1983; Tschannen-Moran, Parish, ve DiPaola, 2006), çocuklarda davranış problemlerini azalttığını (Von Suchodoletz, Jamil, Larsen ve Hamre, 2018), sınıfta olumlu atmosfer oluşumunu (Tschannen-Moran vd., 1998) ve etkili sınıf yönetimi becerilerini desteklediğini (Gibson ve Dembo, 1984; Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990) göstermektedir. Öğretmen öz yeterlik algısı, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve iş doyumlarını olumlu yönde etkilemekte, verimliliği artırarak öğretim çabalarını ve öğretim hedeflerine ulaşma düzeyini etkilemektedir (Caprara vd., 2006; Hoy ve Spero, 2005; Von Suchodoletz vd., 2018). Bu durumun aksine düşük öz yeterlik algısı olan öğretmenlerin işe dayalı yüksek düzeyde stres yaşadıkları ve iş doyumlarının düşük olduğu bilinmektedir (Betoret, 2006; Klassen vd., 2009).

Öz yeterlilik konusunda okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda; öz yeterlik algısının çocukların dil gelişimini etkilediği, sınıftaki destek düzeyini artırdığı (Guo, vd., 2010), öğrencilerin eğitim sürecine katılımını desteklediği (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011), öğrenci-öğretmen iletişimini artırdığı (Ata, 2016; Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Kim ve Kim, 2010), sınıf yönetimini olumlu yönde etkilediği (Demir 2015; Holzberger, Philipp ve Kunter, 2013; Korkut, 2009), çocukların problem çözme becerilerini desteklediği (Kesgin, 2008) ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde olumlu gelişmeler yarattığı (Daştan, 2016) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleğe yönelik tutumlarını (Ata, 2016; Girgin vd., 2010) ve teknoloji kullanım düzeylerine katkı sağladığı (Yılmaz, Tomris ve Kurt, 2016) görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenin öz yeterlik algısını etkileyen faktörlerin belirlen-

mesi konusunda yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin deneyimlerinin, öğretim düzeylerinin (Bandura, 1997; Celep, 2002; Çimen, 2007; Cheung, 2008; Guo vd., 2010; Hoy ve Woolfolk, 1993; Infurna, 2016; Kim ve Kim, 2008; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Wolters ve Daugherty, 2007) cinsiyetlerinin, öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerinin (Klassen ve Chiu 2010), öğrenci davranışlarının (Şenol, 2012), okul ikliminin (Kim ve Kim, 2008) ve öğrenci başarısının (Chong, Klassen, Huan ve Kates, 2010) öz yeterlik üzerinde etkili faktörler arasında yer aldığı ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yanında, mesleki becerileri de onları güçlü kılan unsurlar arasındadır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretmenin performansı ve bilgisinin önemli etkenler olduğunu göstermektedir (Guo vd., 2010; Justice, Mashburn, Hamre ve Pianta, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin, mesleğe hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması ve bunların tümünü kendi öz kaynakları ve inancı ile birleştirmesi gerekmektedir (Dağlıoğlu, 2010; Demirel, 1999). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen yeterliklerini; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamaktadır (MEB, 2017). MEB öğretmen/öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini belirlemiştir (MEB, 2008; 2017). Bu yeterlikler sekiz alt alanda tanımlanmıştır. Bunlar; gelişim alanları, eğitim ortamı düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetini yürütebilme, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetiktir. Bu yeterlikler çerçevesinde nitelikli bir okul öncesi öğretmeninin, mesleğinin özel alanında gereken bütün görevleri yerine getirebilmesi arzu edilmektedir (Aral vd., 2000). Bu doğrultuda çalışmada okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeylerinin incelenerek eğitim sürecine yansımalarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri yaşları, çalışma yılları ve sınıflarındaki çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeyleri eğitim sürecine nasıl yansımaktadır?

2. Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, nicel ve nitel tekniklerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem bir problemi anlamak ve açıklamak

amacıyla bir çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak verilerin toplanması ve analizini içermektedir (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007; Creswell, 2012). Böylece nicel ve nitel yaklaşımların sınırlılıkları ortadan kalkmakta ve her iki yaklaşımın tek başına sağladığından daha fazla kanıt elde edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu kapsamda iki aşamada yürütülen çalışmanın birinci aşamasında okul öncesi öğretmenlerin özel alan ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin nicel veriler toplanıp çözümlenmiş; ikinci aşamasında ise, nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk aşamasında, nicel verilerin elde edilmesi için çalışma grubuna Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler arasından tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilen ve çalışmaya katılmada gönüllü olan 110 okul öncesi öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ikinci aşamasında ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeyi çeşitlilik kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede özel alan yeterlik ve öz yeterlik puan ortalamaları en yüksek ve en düşük olan beşer öğretmen çalışma grubuna dahil edilerek bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında; "Genel Bilgi Formu", MEB tarafından belirlenen okul öncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri temel alınarak oluşturulan "Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Formu" ve Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel bilgi formunda; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olduğu okul, çalıştığı kurum ve sınıflarında bulunan çocuk sayısına ilişkin sorular yer almıştır. "Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlik Formu", Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Temel Eğitime Destek projesi kapsamında hazırlanan okul öncesi öğretmeni özel alan yeterlikleri esas alınarak oluşturulmuştur. Bu form gelişim alanları; eğitim ortamını düzenleyebilme; materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme; eğitim faaliyetini yürütebilme; ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi; değerlendirme; iletişim; yaratıcılık ve öz değerlendirme estetik olmak üzere dokuz alt boyut ve toplam 48 maddeden oluşmaktadır. Forma verilecek cevaplar beşli likert tipinde; "tamamen yeterliyim, oldukça yeterliyim, kararsızım, biraz yetersizim ve hiç yeterli değilim" şeklinde ifade edilmiştir. Formdan alınacak en düşük puan 49, en yüksek puan ise 205'tir.

"Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ise Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilmiş, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından geçerlik ve güvenirliği ya-

pılmıştır. "Öğrenci Katılımını Sağlama", "Sınıf Yönetimi" ve "Öğretimsel Stratejiler" olmak üzere üç alt boyutu olan ölçekte, her alt boyutta sekiz olmak üzere toplam 24 madde bulunmaktadır. Dokuzlu likert tipi olan ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır.

Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Özel alan ve öz yeterlilik alt boyutları kapsamında hazırlanan taslak form, dört alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Böylece nihai formda yer alan dokuz açık uçlu sorunun anlaşılır olduğu ve amaca yönelik ölçme sağladığı belirlenmiştir.

Nicel verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları, çalışma grubuna dahil edilen okul öncesi öğretmenlere bireysel olarak verilerek üç gün sonra alınacağı belirtilmiştir. Bu şekilde eksik ve hatalı doldurulan formlar analiz dışında bırakılarak 110 okul öncesi öğretmeninin verileri analize tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda özel alan yeterlik ve öz yeterlik puan ortalamaları en yüksek beş ve en düşük beş öğretmen belirlenerek nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu aşamada her bir katılımcı ile bireysel olarak yapılan görüşmeler, gün bitiminde yani öğretmenlerin kendini rahat hissettiği bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlere özel alan ve öz yeterlik ölçeklerinin uygulanması ile elde edilen nicel verilerin analizinde Pearson Korelasyon Katsayısı ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda on öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin çözümlenmesinden elde edilen veriler yazıya aktarılmış, kategoriler oluşturulmuş ve belirlenen temalara göre işlenerek, doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel çözümlemelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterliklerine ilişkin nicel bulgular:

Tablo 1. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Puanları Arasındaki Basit Korelasyon Katsayıları, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	n	$\overline{X}$	S	p	r
Özel alan yeterlikleri	110	91,81	36,71	.008	-.252**
Öz yeterlik		170,95	20,99		

**p<.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki vardır (r=-.252, p<.01). Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri arasında bir ilişkinin olduğu ancak, özel alan yeterlik düzeyinin öz yeterlik düzeyinin güçlü bir yordayıcısı olmadığı (% 6.3) görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Puanlarının Yaşlarına Göre Ortalama-Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Özel alan yeterlikleri	**25-30 yaş**	51	**101,39**	44,88	**2,107**	**3.374**	**.038***
	31-35 yaş	32	83,50	26,11			
	36 yaş ve üstü	27	83,59	25,07			
Öz yeterlik	**25-30 yaş**	51	**166,07**	21,46	**2,107**	**2.696**	**.072**
	31-35 yaş	32	175,96	19,79			
	36 yaş ve üstü	27	174,22	20,14			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, 25-30 yaş grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik puan ortalamalarının ($\overline{X}$=102.39) diğer iki gruptan daha yüksek olduğu, bu durumun aksine öz yeterlik puan ortalamalarının ($\overline{X}$=166.07) ise daha düşük olduğu görülmektedir. Varyans analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin özel alan yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı fark olduğu [$F_{(110)=}$3.374, p<.05], öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında ise anlamlı bir farkın bulunamadığı [$F_{(110)=}$2.696, p>.05] belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin yaşları arttıkça özel alan yeterlik düzeylerinin düştüğünü ve öz yeterlik düzeylerinin arttığını göstermektedir. Tablo 1'de sunulan korelasyon sonuçları da dikkate alındığında, özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik düzeylerinin negatif ilişkisinin yaş değişkeninde de gözlendiği söylenebilir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlik ve Öz Yeterlik Puanlarının Çalışma Yıllarına Göre Ortalama-Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		N	$\overline{X}$	S	sd	F	p
Özel alan yeterlikleri	**1-5 yıl**	33	97,72	43,43	**2,107**	**1.647**	**.197**
	6-10 yıl	44	94,45	38,77			
	11 yıl ve üzeri	33	**82,39**	23,39			
Öz yeterlik	**1-5 yıl**	33	165,81	21,91	**2,107**	**1.693**	**.189**
	6-10 yıl	44	171,65	19,66			
	11 yıl ve üzeri	33	**175,15**	21,34			

Tablo 3'e göre, yaş değişkeninde olduğu gibi öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre artıkça özel alan yeterlik puan ortalamalarının düştüğü, öz yeterlik puan ortalamalarının ise yükseldiği gözlenmektedir. Buna göre 11 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlerin özel alan yeterlik puan ortalamaları $\overline{X}$=82.39 ile en düşük, öz yeterlik puan ortalamaları ise $\overline{X}$=175.15 ile en yüksek düzeydedir. Varyans analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin özel alan yeterlik düzeyleri [$F_{(110)=}$1.647, p>.05] ile öz yeterlik düzeylerinin [$F_{(110)=}$1.693, p>.05] çalışma yılları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular çalışılan yıl yani kıdem durumunun öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri üzerinde etkili bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlilik ve Öz Yeterlik Puanlarının Sınıflarındaki Çocuk Sayısına Göre Ortalama- Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler		**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**F**	**p**
Özel alan yeterlikleri	**20 çocuk ve daha az**	59	96,49	41,40	**2,107**	**3.843**	**.024***
	21-25 çocuk	35	94,37	32,90			
	26 çocuk ve üzeri	16	**69,00**	7,43			
Öz yeterlik	**20 çocuk ve daha az**	59	168,72	22,31		**2.848**	**.062**
	21-25 çocuk	35	169,51	19,86			
	26 çocuk ve üzeri	16	**182,31**	14,88			

*p<.05

Tablo 4'te, öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ilişkin puanlarının, sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre öğrenci sayısı 26 ve üzeri olan öğretmenlerin özel alan yeterlik puan ortalamaları ($\overline{X}$=69.00), diğer gruplardan daha düşük, öz yeterlik puan ortalamaları ($\overline{X}$=182.31) ise daha yüksektir. Varyans analiz sonuçlarından, öğretmenlerin özel alan yeterlik düzeyleri arasında sınıflarındaki çocuk sayısı açısından anlamlı bir fark olduğu [$F_{(110)=}$3.843, p<.05], öz yeterlik düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark olmadığı [$F_{(110)=}$ 2.848, p>.05] anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterliklerini sergileyemediklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeden elde edilen bulgular:

Çalışmanın nitel verilerinin elde edildiği ikinci aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çerçevesinde dokuz tema ve alt temaları belirlenmiştir. Bunlar:

a. Planlama süreci: Gelişim özellikleri, bireysel farklılıklar, çocukların sürece dâhil edilmesi.

b. Eğitim ortamı: Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, sınıf dışı alanların kullanımı.

c. Materyal: Materyal seçimi, materyal hazırlama.

d. Eğitim süreci: Etkinlik türü, çocukların katılımı, etkinlikler arası geçişler, farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanımı, özgün uygulamalar yapma.

e. Aile: Ailelerle iletişim, aile katılımı, aile eğitimi.

f. Değerlendirme: Programın değerlendirilmesi, çocukların değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi.

g. İletişim: Çocuklarla iletişim, iletişim becerilerini destekleme.

h. Yaratıcılık: Etkinliklerle destekleme, ortam hazırlama.

i. Sınıf yönetimi: Sınıf kuralların belirlenmesi ve uygulanması, istenmeyen davranışlar.

Katılımcıların görüşleri, isimleri verilmeden öğretmeni temsil eden "Ö" harfi ile kodlanarak aktarılmış, üst ve alt düzeyi belirtmek için de Ü ve A harfleri kullanılmıştır.

a. Planlama süreci

***Gelişim özellikleri*:** Alt ve üst yeterliğe sahip olan öğretmenler planlama sürecinde gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmaktadır.

Ü-Ö3 "Bize planlar, eğitim setleri ile birlikte geliyor. Zaten bunları uzman kişiler hazırlıyor. Kazanımları falan onlar hazırlıyor. Tek tek kontrol etmiyorum. Onları uyguluyorum.", Ü-Ö4 "Geçen yıl bir kitap seti aldık ve onun planını kullandık. Ancak yetersiz olduğu için her hafta inceliyorduk. Hafta sonu yetersiz olan noktalarına Türkçe dil etkinliği gibi eklemeler yapıyordum. Bütünleştirilmiş oyun ekliyordum. Bu şekilde haftalık ben düzenliyordum".

Bireysel farklılıklar: Her iki yeterlik düzeyinde bulunan öğretmenler çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alma konusunda benzer uygulamalar yapmaktadır.

A-Ö7 "Hazır plandan da tabi ki yararlanıyorum. Hazır oyunlar ile kazanımlar tutmuyor. Ya tamamen kendim hazırlıyorum ya da düzeltme yapıyorum. A-Ö1: "Bir olması gerken var bir de hali hazırda olan var. Mümkün olduğunca hazır kullanıyoruz. Gerçek bu.". Görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu hazır planlar kullandıklarını ve gerekli durumlarda bunlara ilaveler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Çocukların sürece dâhil edilmesi: Planlama sürecine çocukların katılımı konusunda sadece iki öğretmen görüş belirtmiştir. A-Ö2: "Çocuklara sormuyorum ama etkinlikleri, ne kadar çocukları düşünüp yaparsak o kadar verimli geçiyor. Sınıftan farklı ve soyutlanmış plan, verimsiz geçiyor.", A-Ö7: "Birkaç gün önce çocuklarla konuşuyorum yarın ne yapalım diye. Yeni program da bunu gerektiriyor. Hangi tarz oyun

istiyorlar önemli. Onu yapmışsam benzerini plana ekliyorum. Sanat olarak ne istiyorlar? Boyadan hangilerini kullanmak istiyorlar? Birkaç gün çocukların istediği yönde yapıyorum.".

b. Eğitim ortamı

Öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi: Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenme merkezlerini istenen düzeyde hazırlayamadıklarını (Ü-Ö10, Ü-Ö6, Ü-Ö3, Ü-Ö5, Ü-Ö1, A-Ö2, A-Ö8, A-Ö7) belirtmişlerdir. Ü-Ö6: "Öğrenme merkezini oluşturduk ama çocuklar küçük olduğu için bu sene çok fazla işlemedi." Ü-Ö10 "Evet böldüm. Halı geldi. Blok merkezine koydum. Ama yine de kargaşa oluyor tabi". A-Ö7 "Sene başında dolaplar yan yanaydı, ben ayırmak istedim. Sanat bölümüne de ilaveler yaptım. Sulu boya, pastel boya koydum. Sanat merkezine kim gitmek istiyorsa yönlendiriyordum. Yığılmayı önlüyordum. Daha sonra siz gececeksiniz diyordum. Öğrenme merkezlerini çok sevdim. Herkes kendi oyununu kuruyor. Diğerleri de kendi oyunlarını kurmuş merkezinden çıkmıyor. Kargaşa da olmuyor artık. Kitap merkezinde kitap inceleyen çocuk sayısı da arttı."şeklinde ifade etmektedir.

Sınıf dışı alanların kullanımı: Çalışmaya katılan öğretmenler sınıf dışı alanların kullanımını daha çok bahçede oyun oynamak ve belli merkezlere gezi yapmak olarak uygulamaktadır. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö3 "Eğitim amaçlı sadece bahçeyi kullanıyorum, gezileri yapamadık." Ü-Ö4 "Drama odasını kullanıyorum. Oyun odasını kullanıyorum. Bahçeyi daha çok yaz aylarında kullanıyorum. Bu yıl tüm okul olarak üç gezi yaptık. Müzeye, sinemaya ve uzay merkezine gittik.", Ü-Ö6: "Dışarıyı oyun amaçlı kullanmıyoruz. İç alanı oyun için kullanıyoruz. Aslında bahçeyi daha aktif kullanabiliriz. Bu benim için bir öz eleştiri, sanat etkinliği yapılması çok mantıklı.", A-Ö2 "Bu durum bizi aşıyor. Gördüğünüz gibi alan dar. Türkiye'de durum hep aynı. Okul dışına çıkamıyoruz.", A-Ö8: "Açık alanda farklı etkinliklere yer veriyorum. Bahçede çimlendirme deneyi yaptık. Tema vakfının etkinliklerini uyguladık. Sınıfımla botanik bahçesine gittik."

c. Materyal

Materyal seçimi: Öğretmenler eğitim materyallerinin çoğunu satın almaktadır. Ü-Ö2: Materyalleri eğitim yılının başında belirliyoruz. Okul idaresi satın alıyor", A-Ö6: "Okul öncesine yönelik o kadar materyal var ki. Okulun imkânları doğrultusunda almaya çalışıyoruz. Bazen ben kendim satın alıyorum, velilerden evde kullanmadıkları oyuncakları istiyorum".

Materyal hazırlama: Öğretmenler eğitim materyali hazırladıklarını belirtmişlerdir. Ancak hazırladıkları materyaller daha çok etkinlikte kullanılmak için hazırladıkları materyallerdir. Öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö10: "Etkinlikler için kalıp çıkarıyorum. Oyun tasarlıyorum.", Ü-Ö3 "Matematikte özellikle toplamaya geçtiğimizde hazırladık. Çoğu materyal sınıfta olmuyor, ben alıyorum ya

da hazırlıyorum.", Ü-Ö4: "Veliden artık materyal istiyorum ve kendim hazırlıyorum. Toplama işlemi için toplama makinesi hazırladım. Küçük motor becerileri için abaküs hazırladım." Ü-Ö6: "Çoğu materyali artık malzemelerden kendim hazırlıyorum." A-Ö8: "İnsan vücudu maketimiz var. Ama biz bir çocuğu yere yatırıp, insan şekli çizdik, daha sonra da iç organların çizdik. Eğitici materyal yapmaya çalıştık. Özellikle matematikle ilgili materyalleri ve yapbozları kendim hazırlıyorum."

d. Eğitim süreci

Etkinlik türü: Çalışmada öğretmenlerin eğitim sürecinde daha çok bütünleştirilmiş etkinlikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö10: "Biz bütünleştirilmiş etkinlikleri üniversitede çok kullandık. Çok verimli ve kalıcı oluyor. Balın oluşumu projesinde mesela. Bir hafta bu konu üzerinden gittik. Ü-Ö5: "Gün içinde tüm etkinliklerim birbiri ile bağlantılı oluyor. Mesela kırmızı rengi vereceğim. Her şey kırmızı ağırlıklı oluyor, hikâyem kırmızı ile ilgili, video izletiyorsam onunla ilgili".

Çocukların katılımı: Öğretmenler küçük/büyük grup ve bireysel etkinlikleri genellikle büyük grup ve bireysel olarak uygulamaktadır. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: A-Ö7: Büyük grup etkinliğinde oyuna daha çok yer veriyorum. Oyunlar daha coşkulu oluyor. Okuma yazma, sanat daha çok bireysel oluyor. Ü-Ö4 "Özellikle oyun, hikâye etkinliklerini büyük grup etkinliği şeklinde yapıyoruz. Sanat, okuma yazma ise daha çok bireysel oluyor."

Etkinlikler arası geçişler: Öğretmenler etkinlikler arası geçişleri, sakin ve pasif etkinlik seçme ve çocuklara yapılacak etkinliği açıklama olarak görmektedir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö8: "Etkinliklerde sakin ve hareketli etkinlikleri dikkate alıyorum. Oturduğunda sıkılıyorlar." A-Ö7: "Etkinliğe göre değişiyor. Belli bir rutinimiz var. Hadi toplayın başka etkinliğe geçiyoruz demediğimiz zaman etkili olmuyor. Örneğin sanat, fen etkinliği yapacaksam materyalleri hazırlıyorum. Çocuklar o nedir diye sorduklarında deney yapacağız dediğimde etkinliği bitirip toplanıyor ve katılıyorlar. Yeni etkinlik dikkatlerini çektiği için geçiş kendiliğinden oluyor."

Farklı yaklaşım, yöntem ve teknik kullanımı: Öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanım durumları incelendiğinde; daha çok okul öncesi eğitimi alanına özgü teknikleri, özellikle drama, hikâye ve oyunu kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmekedir: A-Ö8: "Hayal gücünü geliştirmek için drama çalışmalarına ağırlık veriyorum.", A-Ö8: "Hikâye de soru cevap kullanıyorum. Hikâyeyi yarıda kesip ne olabilir diye beyin fırtınası yapıyorum.", A-Ö7: "Dramayı çok kullanıyorum." Bazı öğretmenler proje yaklaşımını uyguladıklarını (Ü-Ö10, Ü-Ö7), beyin fırtınası, problem çözme yöntemlerini kullandıklarını ve bu yöntemleri daha çok etkinlikler sırasında sorular sorarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Ü-Ö10: "Proje yöntemini

çok beğeniyorum. Uzay projesi, sonbahar projesi gibi iki haftada bir proje yapıyorum. Aradaki haftalarda da konu işliyorum", A-Ö7: "Projeleri seviyorum. Aile ile kitap okuma projesi yaptık. Çanta hazırlayıp içine kitap koyuyoruz. Eve gönderilen kitapları evde anne ya da baba okuyordu.", Ü-Ö3: "Probleme dayalı öğrenme planlarda oluyor. Hikâyede problem oluyor mesela. Yarıda kesip sizce ne olabilir diye soruyorum. Farklı yöntemler de var, beyin fırtınası gibi. Ama onlar üniversitede kaldı, hiç kullanmıyoruz.", A-Ö9: Beyin fırtınası ve problem çözme yöntemlerini kullanıyorum. Günlük yaşamdan örneklerle problem çözüyoruz. Örneğin kedi ağaçta kalmış, nasıl indirirsin gibi" Ü-Ö6: Sevdiğim yöntemler var; istasyon, 6 şapka gibi."

Özgün uygulamalar yapma: Çalışmaya katılan öğretmenler yaptıkları etkinliklerde değişiklik yaparak özgün uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ü-Ö5: Çocuklar hikâye sonrasında, akıllarında kalanı çiziyorlar, çok eğlenceli oluyor", A-Ö9: "Ben kendim oyun oluşturuyorum. Sanat etkinlikleri yaratıyorum".

e. Aile

Ailelerle iletişim: Öğretmenler ailelerle eve ödev göndererek ya da veli ziyaretleri yaparak iletişime geçmektedirler. Bu konudaki görüşlerini Ü-Ö10: "Aylık aile bülteni hazırlayıp, gönderiyoruz. Aylık bültende o ay neler yaptığımıza ilişkin bilgiler yer alıyor. Ayrıca hafta sonları birlikte oynayacakları oyunlar gönderiyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Aile katılımı: Öğretmenler ailelelerin sınıf içi ya da dışı etkinliklere katılımlarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmenler, aileleri yeterlik alanlarına göre sınıfa dâhil etmekten ziyade okul öncesi eğitimde uygulanan etkinliklerin aileler tarafından sınıfta yaptırılmasını tercih etmektedirler. Ü-Ö4: "Aile katılımını ilk veli toplantısında belirliyorum. Neler yapılacağını çizelgesi var. 20 öğrenci mi var bu etkinliklere hangi veli katılacak, planlıyorum. Kurabiye yapma, deney, hikâye okuma etkinliklerinden hangisini yapabilirsiniz diye soruyorum." Ü-Ö3: "Aile katılımı etkinliklerini dönem başında planlıyorum. Mümkün olduğunca farklı etkinlikler olmasına özen gösteriyorum", A-Ö9: "Aile ziyaretleri yapıyoruz. Fen bilgisi öğretmeni velimiz ile deney yaptık. Bir velim hikâye anlatmak istedi. Bir velim de kitap ayracı yaptırdı. Bazen de gezide yardımcı oluyorlar.", A-Ö8: "Aile katılımında her hafta bir veli geliyor. Ne yapacaklarına kendileri karar veriyor. Sanat etkinliği yapan, deney yapan veliler oluyor. Seçemeyenleri biz yönlendiriyoruz." şeklinde belirtmiştir.

Aile eğitimi: Tüm öğretmenler aile eğitimine yönelik eğitim toplantıları yapmadıklarını, bu konuyu genellikle okul idaresinin üstlendiğini ve iletişim, davranış problemleri vb. konularda genel toplantılar yapıldığını, ancak sık sık yaptıkları etkinlikleri ya da çocuklarının sorunlarını konuşmak üzere velilerle bireysel görüşmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Ü-Ö5: Bizde aile eğitimini okul idaresi planlıyor. Bu yıl bir rehber öğretmen aile tutumları ile ilgili eğitim verdi", A-Ö2: "Aile eğitimlerimizi müdür ve müdür yardımcımız planlıyor. Çok fazla katılım olduğunu söyleyemem. Ben ailelere önemli

gördüğüm konularla ilgili bilgilendirici notlar gönderiyorum. Geçenlerde beslenme ile ilgili bir yazı göndermiştim. İlgili veliler soruyor, uyguladıklarını belirtiyorlar."

f. Değerlendirme

Programın değerlendirilmesi: Öğretmenler programı genellikle, etkinliğin çocuklar tarafından sevilip/sevilmediği ve o gün belirlenen kavramların kazanılıp kazanılmadığı şeklinde değerlendirmektedirler. Bu durum öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Ü-Ö4: "Günlük değerlendirmede o gün yaşanan sıkıntıları, plan dışı eklediklerimi, çocukların etkinliklere olan ilgilerini, o günkü etkinliklere aktif katılım göstermeyen çocukları yazıyorum.", Ü-Ö10: "Ben planlamam dışındaki gelişmeleri, çocuklarda pekiştiremediklerimi yazıyorum.", A-Ö2: "Değerlendirme kısmını o günkü etkinliklerle ilgili yazıyorum. Çocuklar sevdi mi, etkili oldu mu gibi", A-Ö1: "Değerlendirmeyi sınıfı toplarken yarım saat kala yazıyorum. Yapamayanları belirtiyorum, kullandığım yöntemlerin etkisini yazıyorum.", A-Ö4: "Bir defterim var ona yazıyorum değerlendirmeyi. Öğrettiğim şarkıları, oyunları da yazıyorum. Böylece hem tekrara düşmemiş oluyorum hem de kendime bir ajanda oluşturmuş oluyorum." Değerlendirme boyutuna yönelik görüşler incelendiğinde; üst grupta yer alan öğretmenlerin programın değerlendirmesini daha detaylı olarak ele aldıkları görülmektedir.

Çocukların değerlendirilmesi: Tüm öğretmenler gelişim gözlem formlarını kullanarak çocukları değerlendirdiklerini ve sonuçları çocukların kazanamadıkları becerilerin tekrarını yaptırmak üzere kullandıklarını belirtmişlerdir. A-Ö1: "Gelişim formlarını her ay dolduruyoruz. Çocukların neyi yapıp, yapamadığını bu şekilde belirliyorum.", A-Ö7: "Makas tutamıyor diye not almışsam, makas tutamayan çocuğu yanıma alıp serbest zamanda çalıştırıyorum. Çizgi çalışmasına ihtiyacı olanı biliyorum, çocuğun yanına oturuyorum. Çok çekingen olan çocuğu kontrol edip takip ediyorum, bana yardım ederek çekingenliğini yenmesine yardım ediyorum.", A-Ö8: "Çoğunluğu temel alıyorum. Eğer iki çocuk kazanımlarda yetersizse aile ile görüşüp neler yapabileceğimizi konuşuyoruz." Öğretmenler çocukları değerlendirmek için gelişim formunun dışında farklı bir yöntem, teknik kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler arasından sadece bir öğretmen çocuklarla birlikte değerlendirme yapmaktadır. Bu konuda A-Ö7: "Günün sonunda çocuklarla birlikte değerlendirme yapıyorum ve mutlaka değerlendirme sonuçlarını planıma yansıtıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenin kendini değerlendirmesi: Değerlendirmenin son şekli olan öğretmenin kendisini değerlendirme boyutuna bakıldığında çok az öğretmenin değerlendirmeye ilişkin bir form kullandığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenler, kendilerini geliştirmek için internetten etkinlik örneklerine baktıklarını, bazı konularda araştırma yaptıklarını, gelecek yıl için hedefler belirlediklerini, öğretmen arkadaşlarıyla yardımlaştıklarını ve uygun eğitim semineri olduğu takdirde katılmak için çaba gösterdiklerini

vurgulamışlardır. Bu konuda Ü-Ö4: "Küçük bebeğim olduğu için kitap okuyamıyorum. Seminerlere katılamıyorum. Ancak bebeğim uyuduğunda internetten etkinlik örneklerine bakıyorum.", Ü-Ö5: "Kurslara katılmak için zamanım olmuyor" A-Ö7: "Bu sene sanatla ilgili bir hizmet içi eğitime, yazın da bir özel eğitim kursuna katıldım. Yapı kredinin kursuna da katıldım. Çok etkili idi." A-Ö8 "Herhangi bir kurs almadım ama ben kurslara katılmayı seviyorum." Görüldüğü gibi üst grupta yer alan iki öğretmen, eğitim seminerlerine katılmak için yeterli zamanları olmadığını belirtmişlerdir.

g. İletişim

Çocuklarla iletişim: Öğretmenler çocuklarla konuşurken göz teması kurduklarını, etkinliklerde beden dilini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö4: "Çocuklarla her zaman yakın ve göz teması kurarak iletişim kurmaya özen gösteriyorum. Sınıfım çok kalabalık, bu yüzden bazen yüksek sesle konuşmak zorunda kalıyorum." A-Ö7: "İlk başlarda çok yüksek sesle konuşuyordum. Sonra baktım çocuklar da yüksek sesle konuşuyor. Zamanla sesimi alçaltmaya başladım. Beden dilime dikkat ediyorum."

İletişim becerilerini destekleme: Öğretmenler, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için daha çok oyun etkinliklerini kullandıklarını, etkinliklerde söz hakkı vermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu öğretmenler şu şekilde ifade etmektedir: Ü-Ö10: "Sınıfta tıp oyunu oynuyorduk. Çocuklar çok ses yaptığında sessiz olsunlar diye yapıyordum. O zaman hareketlerle anlatıyorlardı, bunu çok güzel kullandıklarını fark ettim. Kendilerini hareketlerle ifade etmek hoşlarına gidiyor.", Ü-Ö6: "Daha çok birbirlerine nasıl hitap etmeleri, nasıl iletişim kurmaları gerektiğini anlatıyorum. Hikâye, drama gibi etkinliklerde kendilerini ifade etmeleri için sorular soruyorum, destekliyorum."

h. Yaratıcılık

Etkinliklerle destekleme: Öğretmenlerin çoğunluğu çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için drama, sanat, serbest resim, hikâye anlatma, artık materyallerle çalışma ve alan gezileri yaptıklarını belirtmişlerdir. A-Ö9: "Ben en çok hikâyeyi kullanıyorum. Hikâyeyi yarıda keserim ve şimdi ne olacak? Siz olsanız ne yaparsınız? diye sorarım. Bazen de hikâyenin devamını çizin derim. Ayrıca doğaya çok çıkarıyorum. Gezilerle çocukların hiç bilmediği, görmediği yerlere gidiyoruz. Görsellerle, somut materyallerle her şeyi daha iyi kavrıyorlar." Ü-Ö4 "Örneğin sanat etkinliğinde bir bıyık çizip, bundan sonra neler yapabilirsiniz diye soruyordum. Çocukların yaratıcılıklarını sınırlandırdığı için yapılandırılmış etkinlikleri tercih etmiyorum. Bana da çok sıkıcı geliyor. Komutu veriyorsun çocuk robot gibi yapıyor. Ü-Ö3: "Ben bir kare veriyorum ve neyin parçası olduğunu soruyorum. Sonra onlar devam ediyor." Ü-Ö5: Öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını engelliyor. Mesela sanat etkinliği için kalıplar hazırlayıp, çocukların önlerine koyuyorlar. Şunu buraya yapıştır, bunu buraya diye. Böylece örnek ürünler çıkıyor."

Ortam hazırlama: Öğretmenlerin tümü, çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için uygun ortam hazırlamadıklarını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin çoğunluğu sınıflarının küçük olduğunu, öğrenme merkezlerinin olmadığını, dolaplar sabitlenmiş olduğu için de sınıf düzenini değiştiremediklerini belirtmişlerdir.

i. Sınıf yönetimi

Sınıf kuralların belirlenmesi ve uygulanması: Sınıf yönetimini daha çok kuralların belirlenmesi ve uygulanması olarak algılayan öğretmenler, ilk haftalarda sınıf kurallarının belirlenmesinin önemli olduğunu, kuralları çoğunlukla kendilerinin belirlediklerini ve kurallara uyulduğu takdirde düzenin bozulmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda Ü-Ö4: "En başta geldiklerinde kuralları söylüyorum. Çocuklar izin almadan çıkmayın, çünkü sizin gittiğinizi fark edemem ve başınıza bir şey gelebilir, bana haber verin diyorum.", A-Ö1: "Kuralları okulun başında açıklıyorum. Sürekli uyup uymadıklarını takip ediyorum." şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler sınıfta belirledikleri kuralların sürekliliği için, çocuklarla konuşma, ödül/ceza verme yöntemlerini kullandıklarını vurgulamışlardır. Bu konuda Ü-Ö6: "Kurallara uymayan çocuklar olduğu zaman sık sık hatırlatıyorum. Neden uymaları gerektiğini açıklıyorum. Uymayanları uyarıyorum. Eğer hala uymazlarsa düşünmeleri için molaya gönderiyorum". A-Ö8: "Bazı çocuklar çok zor oluyor. Aşamayacağımız durumlarda, rehber öğretmene yönlendiriyorum.

İstenmeyen davranışlar: Öğretmenler sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışlarda daha çok çocuklarla konuşma, ödül-ceza ve mola yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenler tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: Ü-Ö4: "Ceza kelimesi kötü bir kelime, mola uygun. Mola köşemiz var. Burada düşünmelerini istiyorum. Beş dakika sürmüyor kendisi geliyor.", A-Ö8: "Öncelikle konuşuyorum. Yaptığı davranışın yanlış olduğunu anlatıyorum. Empati kurmasını sağlıyorum. Davranış panosu yapıyorum. Vurduğunda ödülü azaltıyorum. Yapmadığında ödül veriyorum. Sürekli konuşuyorum, bunu anlatmaya çalışıyorum. Drama ile anlatıyorum. Mesela ona uygun hikâye bulup kullanıyorum." A-Ö7: "Düşünme merkezi var. Evet, sen kötü söz söyledin gel düşünme merkezine diyorum. Hata yapan çocuk burada beş dakika düşünecek. Bunu oturttuk. Çocuk düşünüp yanıma gelip özür diliyor ve neden özür dilediğini açıklıyor. Ödül panosu kullanıyorum. Çok etkili oldu. Davranış değiştirme formları kullandım."

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum öğretmenlerin özel alan yeterlikleri arttıkça, öz yeterliklerinin düştüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile öz yeterliklerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediği incelendiğinde ise, öğretmenlerin yaşı ile özel alan yeterlikleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, 25-30 yaş arası öğretmenlerin özel

alan yeterlikleri yüksek bulunurken, öz yeterlik algılarının yaşa göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlikleri, çalıştıkları yıla göre anlamlı farklılık göstermese de öğretmenlerin çalışma yılları arttıkça özel alan yeterliklerinin düştüğü, öz yeterliklerinin arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öz yeterliklerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmasına rağmen (Cheung, 2008; Hoy ve Woolfolk, 1993; Jong, vd., 2013; Wolters ve Daugherty, 2007), Bandura (1997) öz yeterlilik inancının istikrarlı bir eğilim olmadığı ve zaman içinde gelişip değiştiğini vurgulamıştır. Guo vd., (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğretim deneyimleri arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtirken, Celep (2002) ve Çimen (2007) deneyim ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Kadim'de (2012) okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini planlamaya ilişkin öz yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim durumlarına, kadro durumlarına, çalışma yıllarına, egitim verdikleri yaş grubu ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin mezun oldukları program ile özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitimin kalitesinde, öğretmenin performansı ve bilgisinin önemli etken olduğunu göstermektedir (Guo vd., 2010). Öğretmenlerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmelerin davranışlarını, çocukların tutumlarını ve başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur (Tschannen-Moren ve Wolfok Hoy, 2002). Bu noktada öğretmenleri mesleki ve kendilerine yönelik algılarını etkileyen faktörlerin araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterliklerine yönelik elde edilen nicel verilere dayanarak özel alan ve öz yeterlik puan ortalamaları yüksek ve düşük olan 10 öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler temalar çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrenme öğretme sürecine yansıyacağını ve bu süreçte önemli farklılıklara neden olacağını gösteren pek çok çalışma olmasına rağmen (Gençtürk, 2008; Kesgin, 2006; Jong, vd., 2013), bu araştırmanın nitel bölümünde özel alan ve öz yeterlik düzeyleri yüksek ve düşük düzeyde olan öğretmenlerin temalara ilişkin görüşlerinin benzer özellikler gösterdiği yani özel alan ve öz yeterlik düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin uygulamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı belirlenmiştir.

Planlama temasına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hazır planlar kullanmaktadır. Ancak planlarda kendileri ekleme ya da çıkarmalar yapmaktadır. Bu ekleme ya da çıkarmalar çocukların gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarını göz önünde tutmak yerine, uygun olan etkinliklerin seçilmesi şeklinde yapılmaktadır. Görüşülen öğretmenlerden sadece biri planlama sürecinde ne yapmak istediklerini sorarak ço-

cukların görüşünü almaktadır. Bu konuda yeterlik düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenler arasında hiçbir farkın olmadığı görülmüştür. Oysa Şenol (2012) öz yeterlik inancı yüksek olan okul öncesi öğretmenlerin çocukların gelişim alanlarını ayrıntılı olarak bildiklerini ve bu alanları geliştirmeye yönelik etkinlik ve materyaller hazırlayabileceklerini vurgulamaktadır.

Eğitim ortamına ilişkin tema ve alt temalara göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi ve kullanımına ilişkin benzer uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Benzer şekilde her iki gruptaki öğretmenlerin sınıf dışı alanları genellikle yaz aylarında bahçede oyun oynama amaçlı kullandıkları, nadiren de müze, botanik bahçesi gibi alanlara gezi düzenleyerek eğitim ortamlarını çeşitlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler eğitim materyali olarak daha çok hazır oyuncaklar almakta, materyal hazırlamayı ise, o gün yapılacak etkinlikler için gerekli materyalleri hazırlama olarak görmektedirler. Oysa MEB 2013 programında öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış / yarı yapılandırılmış / yapılandırılmamış etkinliklerin sınıf içinde ya da açık havada yapılabileceğini belirtilmiştir (MEB, 2013). Koç (2015) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliği ile ilgili yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarıya yakınının okul öncesi eğitim programındaki etkinlikleri uygularken fiziki koşulların yetersizliğine bağlı güçlük yaşadıklarını vurgulamıştır.

Çalışmaya katılan tüm öğretmenler eğitim sürecinde etkinlikler arasında geçişi, bütünleştirilmiş etkinlik yaparak sağladıklarını ya da çocuklara başka bir etkinliğe geçmeleri gerektiğini söyleyerek yapmaktadır. Oysa Woolfolk, Rosoff ve Hoy (1990)'a göre öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler öğretim yaklaşımlarında daha planlı ve insancıldır. Yeni fikirlere daha açıktır ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada yeni yöntemlere başvurarak daha organize hareket etmektedir. Ayrıca öğretmenin öz yeterlik algısının özellikle öğretimsel davranışları üzerinde önemli etkileri vardır (Bandura, 1997).

Öğretmenlerin eğitim sürecinde farklı yaklaşım, teknik ve modeller kullanma konusunda daha çok okul öncesi eğitime özgü etkinlikleri (hikaye, sanat, oyun gibi) daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Farklı yöntem olarak öğretmenler daha çok soru cevap, beyin fırtınası gibi yöntemleri ve proje yaklaşımını kullanmaktadırlar. Öğretmenler proje yaklaşımını, bir temayı bir hafta boyunca almak, tüm etkinliklerde o temaya yer vermek şeklinde uygulanan tematik yaklaşım olarak görmektedirler. Ancak Atay (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki deneyimlerinin etkinlikleri hazırlamada kullanacakları yöntemleri etkilediği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemlerini kullanmak için araştırma yapma ve daha çok öğrenci merkezli eğitim yapma eğiliminde olduklarını (Henson, 2001; Guo vd., 2010), farklı yöntemleri uygulamada başarısız olan öğretmenlerin ise öz yeterlik inançlarının düşük olduğunu (Ross, McKeiver ve Hogaboam-Gray, 1997) ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmaya katılan özel alan ve öz yeterlik düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmen-

lerin bilinen etkinlikleri kullandıkları ve etkinlikleri kullanırken farklı yöntemlere yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim sürecinde genellikle bireysel ve büyük grup etkinliklerini tercih ettikleri, oyun ve Türkçe etkinliklerini çoğunlukla büyük grup, sanat ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını ise bireysel etkinlik olarak uyguladıkları belirlenmiştir. Küçük grup etkinliği, her grubun etkinliğinin ayrı ayrı planlandığı, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlaması olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2013). Ancak her iki grup öğretmenin küçük grup etkinliklerine yeterince yer vermedikleri belirlenmiştir. Dağlıoğlu (2010) ise yaptığı çalışmada, kendini yetkin hisseden öğretmenlerin; eğitim ve öğretimi planlamada, öğrenme ile öğretme stratejilerini kullanmada, öğrenme ortamlarını düzenlemede, öğrencilerini öğrenmeye motive etmede daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin özgün uygulamalar geliştirme düzeylerine ilişkin bulgularda, her iki grup öğretmenin oyun oluşturmayı, hikâye yazma ya da var olan hikâyeyi değiştirmeyi, farklı sanat etkinliği yapmayı özgün uygulama olarak gördükleri ortaya konmuştur. Oysa bazı çalışmalarda, öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin, eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uyguladıkları, öğretime daha fazla zaman ayırdıkları ve öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdüleyebildikleri ortaya konmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk-Hoy, 1990).

Aile temasına ilişkin bulgulara göre her iki grupta yer alan öğretmenler, aile ile iletişimi daha çok eve ödev göndermek ve toplantı yapmak şeklinde gerçekleştirmektedir. Sadece bir öğretmen ailelere aylık bilgilendirici bülten yollamaktadır. Oysa benzer bir çalışmada, yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin ailelerle olumlu iletişim kurmaya özen gösterdikleri vurgulanmıştır (Collins vd., 2002). Bu çalışmada aile katılımı daha çok ailelerin sınıf içi etkinliklere katılımı şeklinde gerçekleştirilmekte, bu katılım daha çok öğretmenin belirlediği etkinlikleri annelerin sınıfta uygulaması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Sadece iki öğretmen sınıfta yaptırdığı etkinlikleri velilerin ilgi alanı ya da eğitimleri doğrultusunda planladığını belirtmiştir. Anne babaların etkinliklere katılımı; gözlemci, eğitimciye destek, herhangi bir konuda rehberlik etmek ve liderlik etmek şeklinde gerçekleştirilebilmektedir (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Bu anlamda anne babaların hobileri, meslekleri, ilgi alanları, kültürel birikimleri ile programı zenginleştirmeleri mümkündür (Weinstein ve Mignanon, 1993'ten aktaran Aktaş Arnas, 2013).

Programın değerlendirilmesine ilişkin bulgularda çalışmaya katılan her iki grup öğretmende benzer uygulamalar yapmaktadır. Değerlendirme, öğretmenlerin planlanan ve uygulanan eğitim süreçleri arasındaki tutarlılığı, ortaya çıkan yeni gereksinimlerin neler olduğunu belirlemeleri ve günlük eğitim akışında yer alan genel de-

ğerlendirme bölümüne kaydetmeleri (MEB, 2013) olarak belirtilmesine rağmen, öğretmenler gün içinde uygulanan etkinliklere yönelik çocukların duygularını sormak ve o günkü kavramları kazanıp kazanmadıklarına ilişkin değerlendirme yapmaktadır. Öğretmenler, değerlendirme sürecine çocukların katılımına yönelik herhangi bir uygulama yapmamaktadır. Sadece bir öğretmen günün sonunda çocuklara sorular sorarak değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Öğretmenler daha çok dönem sonunda neler yapıp yapmadıklarına ilişkin kendilerini sorgulama yoluna gitmektedir. Sadece bir öğretmen mesleki gelişimine yönelik eğitim aldığını, diğer öğretmenler ise daha çok internetten yararlandığını belirtmektedir. İnternet, öğretmenler tarafından daha çok farklı etkinlik bulmak amacıyla kullanılmaktadır. Avalos (2011) öğretmenlerin mesleki gelişimini, öğretmenlerin öğrenmesi, öğrenmeyi öğrenmesi ve bilgi birikimini çocukların kullanması olarak görmektedir.

Farklı yeterlik düzeyinde olan öğretmenlerin çoğu temada olduğu gibi iletişim temasında da benzer çalışmalar yaptıkları ve iletişim sürecinde çocuklarla göz teması kurmaya özen gösterdikleri belirlenmiştir. Çocukların iletişim becerilerini destekleme konusunda ise öğretmenler genellikle etkinlikler sırasında konuşma ve sohbet etmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler, çocukların kendini ifade etme, dinleme ve empati kurma becerilerine yönelik uygulama yapmamaktadır. Oysa literatürde öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin çocuklarda etkin dinleme, etkin katılma, empati kurabilme becerisini geliştirmeye çalıştıkları, çocukların kendilerini sözel, bedensel olarak ifade edebilmelerini sağladıkları vurgulanmaktadır (Şenol, 2012). Chung vd., (2005), yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin sınıf ortamında daha olumlu ilişkiler kurarak çocukların ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı davrandıklarını, Kesicioğlu ve Güven (2014) ise okul öncesi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme, iletişim ve empati becerileri ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yeterlik düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenler çocukların yaratıcılıklarını desteklemek için daha çok sanat etkinliklerini, artık materyal çalışmalarını ve hikâye tamamlama etkinliklerini kullanmakta, buna karşın farklı ortamlar yaratma, düşünme, sorgulama ve araştırma becerilerine yönelik etkinlikleri nadiren kullanmaktadırlar. Öz yeterlik inancına sahip öğretmenler, uyguladıkları eğitim programını ve çocukların gelişimlerini değerlendirerek, çocukların yaratıcı düşünme, yaratıcı faaliyetler yapma ve kendilerine özgü bir yapı oluşturabilmelerini desteklerler (Şenol, 2012). Öz yeterlik algısı yüksek bir öğretmen, tüm öğrencileri öğrenme etkinliklerine katabilen, disiplini sağlayabilen ve koruyabilen, sınıf yönetimi becerilerini kullanabilen, istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilen, etkinlikleri düşük başarıdaki öğrencilerin de anlayabileceği seviyede hazırlayan öğretmen olarak görülmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Skaalvik ve Skaalvik, 2007).

Çalışmaya katılan öğretmenler sınıf yönetimi temasına ilişkin bulgularda sınıf yönetimini kuralların belirlenmesi olarak görmekte ve kuralları daha çok çocuklara söy-

leyerek, ödül-ceza ya da mola yöntemini kullanarak kazandırmayı çalışmaktadırlar. Sınıfta istenmeyen davranışların olması durumunda ise çocuklarla konuşarak, molaya göndererek sorunu ortadan kaldırma yoluna gitmektedirler. Demir (2015) öğretmenin öz yeterlik algısı ile sınıf yönetiminde kullandığı stratejilerin birbirlerini karşılıklı etkilediğini; Holzberger, Philipp, Kunter (2013), Justice vd., (2008) öğretmenin öz yeterlik algısının öğretimin kalitesine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gösterdikleri ve sınıflarında yeni metotları kullanmaya daha gönüllü oldukları belirtilirken (Guskey, 1988; Ross ve Bruce, 2007), öz yeterlik algısı düşük öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında daha çok cezaya başvurdukları vurgulanmaktadır (Tschannen-Moran vd., 1998; Woolfolk Hoy ve Hoy, 1990). Benzer şekilde, yüksek öz yeterlik algısındaki öğretmenler iş birlikçi olarak tanımlanmaktadır ve çocuklara karşı destekleyici ve olumlu bir tutum sergileyerek sınıf yönetiminde daha çok olumlu pekiştireçleri kullanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Semerci (2015) konuya ilişkin çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerin yeterlik algıları, mesleki motivasyonları ve sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Bu bulgular çerçevesinde yeterlilik düzeylerinden bağımsız olarak tüm okul öncesi öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde benzer davranışlar sergiledikleri gözlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitim sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışlar konusunda objektif değerlendirmelerde bulunmadıklarını ya da mesleki yeterliliklerinde etkili farklı faktörlerin olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ve öz yeterlikleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, yaşları, meslekte geçirdikleri süre ve sınıflarındaki çocuk sayısı arttıkça özel alan yeterlik düzeylerinin düştüğü, öz yeterlik düzeylerinin yükseldiği belirlenmiştir. Özel alan ve öz yeterlik konusunda alt ve üst düzeyde yer alan öğretmenlerin değerlendirilmesinde ise tüm alt temalarda benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Kendilerini özel alan ve öz yeterlik açısından yüksek ya da düşük olarak algılayan okul öncesi öğretmenlerin benzer görüş ve uygulamalar sergiledikleri dikkate alındığında, yeterlikler konusunda okul öncesi öğretmenlerin kendisinden veri toplamak yerine, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin gözlenmesine dayalı nitel çalışmaların yapılması sağlıklı olacaktır. Bu kapsamda öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin objektif tekniklerle araştırmacılar tarafından belirlendiği ve aynı şekilde bu öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının gözlem ve görüşme teknikleriyle değerlendirildiği çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin özel alan ve mesleki yeterliklerine ilişkin yapılacak bu çalışmalar doğrultusunda, öğretmen temelli mesleki gelişim programlarının hazırlanarak sürece öğretmenlerin de dahil edilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

AKTAŞ ARNAS, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılım Stratejileri, Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı İçinden (Ed: Yaşare Aktaş Arnas). Vize Yayıncılık, Ankara.

ARAL, N., KANDIR, A., ve CAN YAŞAR, M. (2000). Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayın.

ASHTON, P.T. (1984). "Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm Foreffective Teacher Education", Journal of Teacher Education, 35, 38-32.

ATA, A. (2015). Factors Effecting Teacher-Child Communication Skills & Self-Efficacy Beliefs: An Investigation on Preschool Teachers, Middle East Technical University (Yayınlanmış Doktora Tezi), Kıbrıs.

ATAY, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context Teacher Development, 11(2), 203–219.

AVALOS, B. (2011). "Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years", Teaching and Teacher Education, 27(1), 10-20.

BANDURA, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change" Psychogical Review, 84(2), 191-215.

BANDURA, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control, W.H. Freeman, New York.

BETORET, F.D. (2006). "Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, And Burnout Among Secondary School Teachers In Spain", Educational Psychology, 26(4), 519-539.

CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, C., STECA, P. & MALONE, P.S. (2006). "Teachers' Self-Efficacy Beliefs As Determinants Of Job Satisfaction And Students' Academic Achievement: A Study at the School Level", Journal of School Psychology, 44(6), 473-490.

CELEP, C. (2002); "The correlation of the factors: The prospective teachers" Sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control," *National Forum*, s.1 10.

CHEUNG, H.Y. (2008). "Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers", The Australian Educational Researcher, 35, 103-123.

CHONG, W.H., KLASSEN, R.M., HUAN, V.S. & KATES, A.D. (2010). "The Relations Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, And Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools", Journal of Educational Research, 103, 183-190.

COLLINS, K.M.T., TERRY L.J, LYNN C.M., ANTHONY J.O., LISA A.W., VE ANN E.W. (2002). Relationship between teacher efficacy and beliefs about education among preservice te-

achers, Paper presented at the annual meeting of the mid-south educational research association, Chattanooga, TN, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474899.pdf, (Erişim tarihi.03.08.2017).

CRESWELL, J.W. (2012). Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Pearson Education, Boston.

CRESWELL, J.W. & PLANO CLARK, V.L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage, Thousand Oaks.

ÇAPA, Y., ÇAKIROĞLU, J., & SARIKAYA, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim ve Bilim, 30(137).

ÇIMEN, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Yeterlik Algıları, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.

DAĞLIOĞLU, H.E. (2010). "Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Özellikleri", Milli Eğitim Dergisi, 186(36), 72-84.

DARLING-HAMMOND, L. (2000). Solving the Dilemmas of Teacher, Supply, Demand and Quality, National Commission on Teaching and America's Future, New York.

DAŞTAN, Ş. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Düzeyleri Ile Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarinin Karşilaştirilmasi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

DEMİR, T. (2015). Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algilarinin Ve Sinif Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen Ilişkileri Üzerindeki Etkileri, Ege Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

DEMİREL, Ö. (1999). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. Pegem Akademi, Ankara:

GENÇTÜRK, A. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Iş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.

GİRGİN, G., AKAMCA, G.Ö., ELLEZ, A.M. & OĞUZ, E. (2010). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ve Mesleki Yeterlik İnançları", Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, *28*(1), 311-326.

GIBSON, S. & DEMBO, M. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation", Journal of Educational Psychology, 76, 569-582.

GUO, Y., JUSTICE, L.M., SAWYER, B. & TOMPKINS, V. (2011). "Exploring Factors Related to Preschool Teachers' Self-Efficacy", Teaching and Teacher Education, *27*(5), 961-968.

GUO, Y., PIASTA, S.B., JUSTICE, L.M. & KADERAVEK, J.N. (2010). "Relations among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains", Teaching and Teacher Education, 26(4), 1094-1103.

GUSKEY, T.R. (1987). "Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy", Journal of Educational Research, 87, 41-47.

HENSON, Robin K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. ED 452 208 TM 032 493.

HOLZBERGER, D., PHILIPP, A. & KUNTER, M. (2013). "How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis", Journal of Educational Psychology, 105(3), 774-786.

HOY, A.W. & SPERO, R.B. (2005). "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures", Teaching and Teacher Education, 21(4), 343-356.

HOY, W.K. & WOOLFOLK, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.

INFURNA, C.J. (2016). Preschool Teacher Self-Efficacy in an Urban School District. Education Doctoral. Paper 272. https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar. google.com.tr/&httpsredir=1&article=1275&context=education_etd

JOHNSON, R.B., ONWUEGBUZIE, A.J., TURNER, L.A. (2007). "Toward A Definition of Mixed Methods Research", Journal of Mixed Methods Research 1, 112-133.

JONG, R., MAİNHARD, T., TARTWİJ, J., VELDMAN, L., VERLOOP, N. & WUBBELS, T. (2013). "How Pre-Service Teachers' Personality Traits, Self-Efficacy, And Discipline Strategies Contribute To The Teacher–Student Relationship", British Journal of Educational Psychology, 84(2), 264-310.

JUSTICE, L.M., MASHBURN, A.J., HAMRE, B.K., & PIANTA, R.C. (2008). "Quality Of Language And Literacy İnstruction İn Preschool Classrooms Serving At-Risk Pupils", Early Childhood Research Quarterly, 23, 51-68.

KADİM, M. (2012). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi", Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Nevşehir University Journal of Social Sciences], 2, 1-21.

KESGİN, E. (2006). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Denizli İli Örneği, Pamukkale Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.

KİM, Y.H. & KİM, Y.E. (2010). "Korean Early Childhood Educators' Multi-Dimensional Teacher Self-Efficacy and ECE Center Climate and Depression Severity in Teachers as Contributing Factors", Teaching and Teacher Education, 26(5), 1117-1123.

KLASSEN, R.M. & CHIU, M.M. (2010). "Effects On Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress", Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756.

KLASSEN, R.M., BONG, M., USHER, E.L., CHONG, W.H., HUAN, V.S., WONG, I.Y. & GEORGİOU, T. (2009). "Exploring The Validity of A Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries", Contemporary Educational Psychology, 34(1), 67-76.

KESİCİOĞLU, O. S. & GÜVEN, G. (2014). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Turkish Studies, 9(5), 1371-1383.

KOÇ, F. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklere Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, Yüzüncüyıl Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Van.

KORKUT, K. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetim Beceri Algıları Arasındaki İlişki, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, (Yüksek Lisans Tezi), Burdur.

MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara

MEB. (2017). Okul Öncesi Öğretmeni Özal Alan Yeterlikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

RİMM-KAUFMAN, S.E., & HAMRE, B.K. (2010). "The Role of Psychological and Developmental Science in Efforts to İmprove Teacher Quality", Teachers College Record, 112(12), 2988-3023.

ROSS, J.A. (1992). "Teacher Efficacy and The Effect of Coaching on Student Achievement", Canadian Journal of Education, 17(1), 51-65.

ROSS, J., & BRUCE, C. (2007). "Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial", The Journal Of Educational Research, 101(1), 50-60.

ROSS, J. A., MCKEİVER, S. & HOGABOAM-GRAY, A. (1997). "Fluctuations in Teacher Efficacy During İmplementation of Destreaming", Canadian Journal of Education, 283-296.

SEMERCİ, D. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

SKAALVİK, E.M. & SKAALVİK, S. (2007). "Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout", Journal of Educational Psychology, 99, 611 - 625.

SPARKS, D. (1983). "Practical Solutions For Teacher Stres", Theory into Practice, 22(1), 33-42.

ŞENOL, F.B. (2012). Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, Afyon Kocatepe Üniversitesi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.

TEZEL ŞAHİN, F. & ÖZYÜREK, A. (2010). Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı, Morpa Yayınevi, İstanbul.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK HOY, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept", Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A. & HOY, W.K. (1998). "Teacher Efficacy: İts Meaning And Measure", Review of Educational Research, 68, 202–248.

TSCHANNEN-MORAN, M., PARİSH, J. & DİPAOLA, M. (2006). "School Climate: The İnterplay Between İnterpersonal Relationships And Student Achievement", Journal of School Leadership, 16(4), 386.

WOOLFOLK, A. E. & HOY, W. K. (1990). "Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control", Journal of Educational Psychology, 82, 81–91.

WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. & HOY, W. K. (1990). "Teachers' Sense Of Efficacy And Their Beliefs About Managing Students", Teaching and Teacher Education, 6, 137–148.

WOLTERS, C. A. & DAUGHERTY, S. G. (2007). "Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level", Journal of Educational Psychology, 99(1), 181-193.

VON SUCHODOLETZ, A., JAMIL, F. M., LARSEN, R. A. & HAMRE, B.K. (2018). "Personal and Contextual Factors Associated with Growth in Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs During A Longitudinal Professional Development Study", Teaching and Teacher Education, 75, 278-289.

YILMAZ, E., TOMRİS, G. & KURT, A.A. (2016). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği", Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(1), 1-26.

TABACHNICK, B. G. VE FIDELL, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson Publishing.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (59-73)

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM MATERYALİ TASARLAMA SÜRECİNDE GERİ BİLDİRİM VERİLMESİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Turgay ÖNTAŞ[1], Bengisu KAYA[2]

* Bu çalışma 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, turgayontas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2258-0862.

2 Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, bengisu.kaya@beun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6299-1370.

Geliş Tarihi: 19.02.2019 **Kabul Tarihi:** 07.10.2019

Öz: Çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ders materyali tasarlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. 2016–2017 öğretim yılında Batı Karadeniz'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi ikinci sınıfında öğrenim gören toplam 56 (43 kadın, 13 erkek) sınıf öğretmeni adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu görüş bildirim formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda cevap aranan sorular "avantaj", "dezavantaj", "öğrenmenin kalitesi" ve "meslekte kullanma" kategorileri altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ders materyali hazırlamada geri bildirim sürecine ilişkin olumlu görüş belirtmiş, geri bildirim süreci ile daha kaliteli bir öğrenme süreci geçirdiklerini ve meslek hayatlarında geri bildirimi kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, geri bildirim sürecinin eğitimin her kademesinde uygulanmasının eğitimin kalitesini artırmada önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geri Bildirim, Sınıf İçi Değerlendirme, Biçimlendirici Değerlendirme, Sınıf Öğretmeni Adayları, Öğretim Materyali Geliştirme, Öğretmen Eğitimi.

INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO GIVE FEEDBACK IN PREPARATION OF TEACHING MATERIALS

Abstract:

The aim of this study is to determine the views of pre-service primary school teachers on giving feedback within the process of preparing teaching materials. From the qualitative research patterns, the "case study" pattern was used in the study. The study group of the research consisted of a total of 56 (43 females, 13 males) pre-service primary school teachers who were studying in the second years of the Faculty of Education in a public university in Western Black Sea during the 2016-2017 academic year. The open-ended feedback form was used as the data collection tool. The written explanations of the pre-service teachers for the open-ended questions were evaluated through the content analysis and the descriptive analysis, which are qualitative data analyzing techniques. The questions for which answers were sought in line with the purpose of the study were gathered under the categories of "advantage", "disadvantage", "quality of learning" and "usage within the profession". As a result of the research, the majority of the pre-service teachers expressed their positive views on the feedback process in the preparation of course materials and stated that they had a more quality learning process with the feedback process and they wanted to use feedback in their working lives. When the results of the research are examined, it is thought that implementation of the feedback process at every level of education will play a significant role in increasing the quality of education.

Keywords: Feedback, Formative Evaluation, Pre-Service Primary School Teachers, Preparation Teaching Materials, Teacher Education.

Giriş

Eğitimin kalitesi ile ilgili her eğitim kademesinde ve eğitim durumunda yer alması gereken ve öğretim hizmetlerinin niteliğini belirleyen başlıca ögeler; ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme, geri bildirim süreçleri olarak ifade edilebilir. Bu ögelerin birbirleriyle ilişkisi bir sistem olarak eğitimin niteliğine ilişkin bazı ipuçları verebilir. Sistem ögelerinin birbirini tamamlaması sürecinde her bir aşamanın kendi içerisindeki performansına yönelik bilgiye ihtiyaç duyulabilir. Bu bilgi edinim süreci geri bildirim

olarak ifade edilebilir. Başka bir şekilde tanımlandığında ise geri bildirim, öğrenme sürecinde öğrenmeye, kişiye ve süreçteki performansına dair sağlanan bilgilerdir (Black ve William, 1998; Shute, 2008; William, 2013).

Öğrenme olgusunu kolaylaştıran ve etkin kılan geri bildirim, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için onlara öğrenme sürecinde bilinçli ve planlı destek sağlamaktadır (Çepni, 2011). Geri bildirim öğrenmeye ve öğrenene ilişkin bilgiler olarak tanımlanırken literatürde pek çok geri bildirim türü ile karşılaşılabilir. Sözel geri bildirim (Barton ve diğ., 2011), yazılı geri bildirim (Barton ve Wolery, 2007; Casey ve McWilliam, 2011), grafiksel geri bildirim (Barton ve diğ., 2011), internet tabanlı geri bildirim (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; İşcen-Karasu, 2017) geri bildirim türlerinden bazılarıdır. Geri bildirim türleri çeşitlilik gösterirken her birinin etkililiğine dair farklılıklar bulunmaktadır (Fyfe, DeCaro ve Rittle-Johnson, 2015; Maier, Wolf ve Randler, 2016). Geri bildirimin net hedeflerle ve görevlerin yönlendirilmesiyle ilgili olduğu durumlarda daha etkili olduğu belirtilmektedir (Fluckiger, Tixier, Pasco ve Danielson, 2010; Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca öğrencilerin düşüncelerine odaklanan geri bildirimlerin de yararlı olduğu düşünülmektedir (Coffey, Hammer, Levin ve Grant, 2011).

Geri bildirim, ölçme ve değerlendirmenin önemli aşamalarından biridir. Planlama, biçimlendirme ve sürece yön verme, değer biçme ve kanaat oluşturma gibi iç içe birçok uygulama çalışmasını içeren ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinin planlanması, dinamik bir şekilde ilerlemesi ve öğrenmenin hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi için en temel unsurdur (Göçer, 2019). Geri bildirim, biçimlendirici değerlendirme açısından oldukça önemlidir. Geri bildirim öğrenme hedefleri ile çıktılar arasındaki farkın ortaya çıkmasına ve farka ilişkin farkındalığın belirlenmesine katkı sağlar (Sadler, 1989). Herhangi bir geri bildirimin biçimlendirici olabilmesi için çeşitli koşulların yerine getirilmesi gerekir. Özellikle öğrencilerin hâlihazırda sahip oldukları öğrenme düzeyi ile öğrenme hedefleri arasındaki farkın giderilmesine yönelik yapılandırılması gerekir (Clark, 2010).

Biçimlendirici geri bildirim, sınıf içi uygulamalardan biridir (Ko, Sammons ve Bakkum, 2013). Belirli bir görevin doğru veya yanlış olmasının nedeni hakkında bilgi veren ve gerçekleştirilen görev veya tamamlanmış görev ile ilgili performansı sürdürmek veya geliştirmek için yollar sunan biçimlendirici geri bildirim, düzeltmenin doğası gereği bilgi ve beceri kazanımında oldukça etkilidir (akt. Kangalgil, 2013).

Sınıf içi eğitim uygulamaları esnasında öğrenme süreçlerinin nasıl gittiğine dair bilgiler, öğretimin kalitesine dair bilgiler de verir. Bu bilgilerin öğretmen tarafından analiz edilmesi öğretim sürecine katkı sağlar. Etkili geri bildirim sağlamak için öğretmenler, öğrencilerin öğretim süresince ortaya koydukları bilgilere göre davranmalıdırlar (Harlen, 2009). Biçimlendirici değerlendirme açısından geri bildirim, belirlenen öğrenme hedeflerine göre öğrencilerin performanslarının ne durumda olduğunu be-

lirlemeleri, hedeflerle performanslar arasındaki açığı nasıl kapatabilecekleri ve hangi durumlarda hatalar yaptıkları konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini de savunur (Ozan, 2017; Göçer, 2019). Öğretmen adaylarının mesleğe belli bir yeterlilik düzeyine sahip bir şekilde başlayabilmeleri için lisans eğitiminde gerekli bilgi ve donanımı kazanmaları oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme sürecinde geri bildirimin kullanılmasına yönelik literatürde, yazılı geri bildirime yönelik algıların incelenmesi (Dowden, Pittaway, Yost ve McCarthy, 2013), öğretmenlik uygulaması sürecinde geri bildirim verilmesi (Akcan ve Tatar, 2010), öğretmen adaylarının geri bildirime yönelik bilgi ve beklentileri (White, 2007), öğretmen adaylarının ders materyali hazırlamada dönüt-düzeltme süreciyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Koray, Kaya ve Pekbay, 2016), verilen geri bildirimlerin etkisinin incelenmesi (Auld, Belfiore ve Scheeler, 2010; Thomas ve Sondergeld, 2015) ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Öğretmenlerin derslerinde geri bildirim sürecini doğru ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının geri bildirim ile ilgili düşüncelerini belirlemek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali hazırlama sürecinde geri bildirim verilmesine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarına göre öğretim materyali hazırlama sürecinde geri bildirim verilmesinin avantajları nelerdir?

2. Öğretmen adaylarına göre öğretim materyali hazırlama sürecinde geri bildirim verilmesinin dezavantajları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarına göre öğretim materyali hazırlama sürecinde geri bildirim verilmesinin öğrenmenin kalitesine etkileri nelerdir?

4. Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında geri bildirim vermeyi planlıyor mu?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine betimlenmesi ve araştırılmasıdır (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasında araştırmacı, bir veya daha fazla durumla ilgili ayrıntılı bilgi sağlar (Johnson ve Christensen, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016–2017 akademik yılında Batı Karadeniz'deki bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının ikinci sınıfında öğrenim gören 56 sınıf öğretmeni adayı (43 kadın, 13 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim materyali hazırlamada geri bildirim süreci ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla Koray vd. (2016) tarafından hazırlanan açık uçlu görüş bildirim formu kullanılmıştır. Uzman kanısı alınarak formun kapsam geçerliliği sağlanmıştır (Koray vd., 2016).

Bu formda öğretmen adaylarının geri bildirim sürecinin avantajları, dezavantajları, öğrenmenin kalitesine etkisi, geri bildirim sürecini meslek hayatlarında kullanma ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik sekiz soru yer almaktadır.

Uygulama Süreci

Çalışma, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ikinci sınıf bahar döneminde yer alan "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinde gerçekleştirilmiştir. Ders kapsamında öğretmen adayları ikişer kişilik gruplar oluşturmuşlardır. Her grup Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden birini seçmiş ve seçtikleri derse ait bir kazanım belirlemişlerdir.

Gruplar altı hafta boyunca seçtikleri kazanımla ilgili iki boyutlu bir materyal hazırlamıştır. Bu materyaller; çalışma kâğıdı, anlam çözümleme tablosu, kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve Powerpoint sunusudur. Uygulama sürecinin şematik görünümü Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1. Uygulama Süreci

Öğretmen adaylarına materyallerini hazırlamaları için bir hafta süre tanınmıştır. Bu sürenin tamamlanmasının ardından öğretmen adayları materyallerini teslim etmişlerdir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları öğretim materyalleri araştırmacılar tarafından her hafta değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacılar her hafta yaklaşık 10 ile 20 saat arasında değişen bir süre zarfında materyalleri değerlendirmişlerdir.

Değerlendirme sürecinde; "materyale özgü ölçütler", "materyalin teknik kalitesi", "kazanımlara uygunluğu", "görselliği", "sayfa düzeni", "üst düzey düşünmeyi harekete geçirme" boyutlarının yer aldığı rubrikler kullanılmıştır. Öğretmen adayları, öğretim materyallerini hazırlamaya başlamadan önce bu boyutlar hakkında bilgilendirilmiştir.

Değerlendirmelerde rubriklerde yer alan boyutlar dikkate alınmıştır. Öğrencilere hazırladıkları materyallerin eksik ve iyi yönleri ile ilgili yüz yüze ve yazılı geri bildirimler verilerek çalışmaları puanlandırılmıştır. Materyalleri ile ilgili yazılı geri bildirimler alan ve ilk notlarını gören öğretmen adaylarına, verilen geri bildirimler doğrultusunda materyallerini düzeltmeleri için bir hafta süre tanınmıştır. Materyallerini düzeltmek ve notlarını yükseltmek isteyen öğretmen adaylarının geri bildirim sürecine tekrar verdikleri öğretim materyalleri bir kez daha değerlendirilmiştir.

Altı hafta süren uygulama sürecinin ardından öğretmen adaylarına açık uçlu görüş bildirim formu uygulanmıştır. Öğretmen adayları formda yer alan soruları yaklaşık bir ders saatinde yanıtlamıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının açık uçlu görüş bildirim formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtların analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen veriler, iki farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir, Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği formülden hareketle puanlayıcılar arası uyum yüzdesinin .84 ile .100 arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Açık uçlu görüş bildirim formunda yer alan sorulara göre kategoriler belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın kategorileri aşağıdaki gibidir:

- Avantaj
- Dezavantaj
- Öğrenmenin Kalitesi
- Meslekte Kullanma

Her bir kategori için katılımcıların birden fazla görüşü bulunmaktadır. Bu görüşlerin içerik analizi yapılarak "anahtar kelimeler" tespit edilmiş ve görüşlerin tekrar edilme sıklığına göre frekans değerleri verilmiştir. Çalışmada görüşlerine yer verilen öğretmen adaylarına "Öğretmen Adayı 1 (Ö.A.1)" biçiminde kod isimler verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına göre belirlenen kategoriler altında yer alan görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının geri bildirim kullanımının "avantaj"larına yönelik görüşleri incelenmiştir. Tablo 1'de öğretmen adaylarının görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 1. "Avantaj" Kategorisinde Elde Edilen Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Avantaj	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
	Uygulamanın eksik yönünün olmaması	35
	Hataları görerek düzeltme	33
	Daha doğru çalışmalar ortaya koyma	21
	Materyal hazırlamayı öğrenme	21
	Etkinlikte gözden kaçanların veya hataların daha rahat görülmesi	21
	Dönüt-düzeltme sonucunda puanın yükselmesi	13
	Meslek hayatında kullanmak üzere fikir elde etme	12
	Etkinlik hazırlamayı öğrenme	10
	İyi bir uygulama	10
	Akılda kalıcılığı/Bilgilerin kalıcılığını artırma	9
	Yanlış bilinenlerin doğrusunu öğrenme	8
	Öğrenci açısından bir fırsat olması	8
	Ödevi ilkinde doğru yapmak için gayret gösterme	8
	Konu üzerinde daha çok/geniş düşünmeyi sağlama	6
	Ödeve verilen önemin artması	4
	Daha farklı etkinlikler ortaya çıkarmak için sınırları zorlama	3
	Fikir alışverişi yapmayı sağlama	2
	Bireysel olarak neler yapılabileceğini görme	1
	Değerlendirmenin rubriğe göre yapılması	1
	Zamanı daha iyi kullanabilme becerisinin gelişmesi	1

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, geri bildirim uygulamasının eksik yönünün olmamasının çalışmanın avantajı olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından belirtilen bir diğer görüş ise "hataları görerek düzeltme" olmuştur. Bu durum bir öğretmen adayının görüşlerine "*Etkinliklerin dönüt yapılmasıyla yaptığımız ödevdeki yanlışların belirtilmesiyle eksiklerimizin ve hatalarımızın farkına*

vardık. Dönüt süreciyle beraber nerede hatamız olduğunu gözlemleyebildik ve eksiklerimizi tamamlayabildik. Böylece ilgili ödevin doğru ve tam bir şekilde nasıl yapılması, tamamlanması gerektiğini öğrenmiş olduk." biçiminde yansımıştır. Geri bildirim sürecinin avantajlarına ilişkin başka bir öğretmen adayı ise geri bildirim uygulamasını meslek hayatında nasıl kullanabileceğini öğrendiğini vurgulamış ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Dönüt düzeltme bizi doğru bilgiye ulaştırdı. İleride öğretmen olduğumuz zaman nasıl uygulamamız gerektiğini bizlere gösterdi. Her şey not değil hocamızın verdiği dönütlerin öğretmenliğimiz için faydası oldu.*" Ö.A.1

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının geri bildirim sürecinin "dezavantaj"larına yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. "Dezavantaj" Kategorisinde Elde Edilen Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Dezavantaj	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
	Dönüt-düzeltme için daha fazla zaman ve emek harcanması	9
	Düzeltmede daha detaylı bilgiler verilmesi gerektiği	4
	Maliyeti arttırması	3
	Bazı hatalardan çok fazla puan gitmesi	3
	Puanlamada farklılıklar olması	2
	Konunun ödevden önce tam olarak anlaşılamaması	2
	Ayrıntıya fazla girilmesi	1
	Uygulamanın biraz daha zenginleştirilmesi gerektiği	1
	Sınıfın kalabalık olması	1
	Dönüt-düzeltme için verilen sürenin sınırlı olması	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından en sık belirtilen görüş geri bildirim sürecinin gerçekleştirilmesi için fazla emek ve zaman harcanması olmuştur. Bu durum bir öğretmen adayı tarafından "*Yeniden maliyete sebep oldu. Kimi zaman da zamanımızdan ayırma konusunda sıkıntılar çıkardı. Özellikle vize haftasında, ödevlerimizin üst üste geldiği haftalarda.*" biçiminde ifade edilmiştir. Dezavantaj kategorisine ilişkin bir öğretmen adayı ise sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu vurgulamıştır. Bu durum öğretmen adayının görüşlerine "*Dönüt-düzeltme uygulamasında eksik olarak; sınıfın sayıca fazla olmasından kaynaklı yapılan her çalışmanın yanlışıyla doğrusuyla sınıf ortamında diğer öğrenciler ile paylaşılamıyor ya da tartışılamıyor olmasıdır.*" şeklinde yansımıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının ders materyali hazırlamada geri bildirimin kullanılmasına yönelik "öğrenmenin kalitesi" hakkındaki gö-

rüşleri incelenmiştir. Tablo 3'te öğretmen adaylarının görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. "Öğrenmenin Kalitesi" Kategorisinde Elde Edilen Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Öğrenmenin Kalitesi	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
	Bilmediklerinin dönüt-düzeltme sürecinde öğrenilmesi	25
	Eğitim-öğretim amacıyla yararlı olması	21
	Öğrenmenin kalitesini artırma	20
	Tekniklerin, içerikleriyle birlikte daha iyi öğrenilmesi	17
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	12
	Daha yaratıcı ürünlerin/fikirlerin ortaya çıkması	10
	Araştırma yapmaya yönlendirmesi	4
	Doğru cümleler kurma	2
	Zihnin daha iyi kullanılması	2

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, bilmediklerini dönüt-düzeltme sürecinde öğrendiklerini ve geri bildirimin eğitim öğretim amacıyla yararlı olduğunu ifade etmiştir. Bu kategoriye ilişkin belirtilen görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının geri bildirimin öğrenmenin kalitesine olumlu etkisi olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum bir öğretmen adayı tarafından "*Materyal hazırlarken öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarından algılayabilecekleri resimler, yazı boyutu, noktalama işareti vs. birçok şeyi dönüt-düzeltme uygulaması sayesinde öğrendim bu yüzden çok büyük katkısı olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde belirtilirken bir başka öğretmen adayı tarafından da "*Yaptığımız yanlışları yerinde ve zamanında öğrendik. Doğrularını tekrar yaptık ve bize yaparak-yaşayarak öğrenme imkânı sundu. Bu materyaller daha önce de önümüze gelmişti ama öneminin ve öğreticiliğinin farkında değildim. Bu materyalleri kendi elimle hazırladığımda aslında ne kadar öğretici ve gerekli olduğunun farkına vardım.*" biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü ve son alt probleminde öğretmen adaylarının ders materyali hazırlamada geri bildirimin meslekte kullanılmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri ve belirtilen görüşlerin frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. "Meslekte Kullanma" Kategorisinde Elde Edilen Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Meslekte Kullanma	Belirtilen anahtar kelimeler	Frekans
	Eksiklerini belirleme/tamamlama	30
	Meslek hayatında kullanmayı tercih etme	20
	Öğrencilerinin kalıcı bilgiler elde etmelerini sağlama	13
	Öğrencinin yararına bir uygulama olması	13
	Not yükseltme imkânı	6
	Daha mükemmel/özgün çalışmalar ortaya koymaları	5
	Daha istekli olmalarını sağlama	1
	Sorumluluklarının farkına varması	1
	Öğrenciyi geleceğe hazırlama	1
	Öğrencilerin aktifleşmesine katkı sağlama	1

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının mesleklerine başladıklarında öğrencilerinin eksiklerini belirlemek veya tamamlamak için geri bildirim uygulamasını kullanacakları söylenebilir. Bu durum bir öğretmen adayının görüşlerine "*Evet isterim. Çünkü öğrencilerimin de sadece yanlış yaptığını bilmesini değil yanlışı nerde yaptığını ve nasıl düzeltmesi gerektiğini bilmesini isterim. Eksiklerinin ne olduğunu görmesini ve yanlış bildiklerinin doğrusunu öğrenebilmesini isterim. Sadece doğrusunu bilmek değil dönüt sürecinde doğruyu kullanabilmesi, uygulaması da öğrencinin bilgiyi özümsemesinde çok faydalı.*" şeklinde yansımıştır. Bir başka öğretmen adayı ise bu kategoriye ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

"*Kesinlikle öğrencilerime bu fırsatı sunarak hem yanlışlarını görmelerini hem de ikinci bir şansın ne kadar önemli olduğunu göstermek isterim. Onlara da yapılan bir işte veya ödevde nelere dikkat etmeleri gerektiğini bu şekilde kazandırabilirim.*" Ö.A.2

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kişilerin odaklanması gereken hususların vurgulanması ve öğrendiklerini sonraki adımlarda da kullanmaları (yapılandırılmış –scaffolded– öğrenme) bakımından yapıcı geri bildirimlerin verilmesi önemlidir (White, 2007). İyi bir geri bildirim; öğrenme hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için atılması gereken uygun adımları ve öğrencinin ne öğrendiğinin nasıl gösterilebileceğini açıkça ifade eder (Thomas ve Sondergeld, 2015).

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada, sınıf öğretmeni adayları ile öğretim materyali hazırlama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve hazırlanan materyallere ilişkin araştırmacılar tarafından yazılı ve söz-

lü geri bildirimler verilmiştir. Böylece öğretmen adayları, öğretim materyali hazırlama sürecini bizzat gerçekleştirmiş, bir materyalin nasıl hazırlanabileceği ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmuşlardır.

Çalışma verileri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının öğretim materyali hazırlamada geri bildirim sürecine yönelik olumlu görüş belirttiği tespit edilmiştir. "Hataları görerek düzeltme", "daha doğru çalışmalar ortaya koyma", "materyal hazırlamayı öğrenme", "etkinlikte gözden kaçanların veya hataların daha rahat görülmesi" öğretmen adayları tarafından sürece ilişkin belirtilen olumlu görüşlerden bazılarıdır. Öğretmen adaylarının, hazırladıkları çalışmalarla ilgili geliştirilmesi gereken hususların farkına varması, bu hataları düzelterek daha sonraki çalışmalarda daha doğru materyaller hazırlamalarına fırsat sağlaması sebebiyle geri bildirimin avantajlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, konuyla ilgili yapılmış diğer çalışmaların (Thomas ve Sondergeld, 2015; White, 2007) ortaya konduğu sonuçlar tarafından desteklenmektedir. Bu çalışmalarda da katılımcıların görüşleri, geri bildirim verilmesinin faydalı olduğu yönündedir.

Geri bildirimin dezavantajı ile ilgili öğretmen adayları tarafından en sık belirtilen görüş ise geri bildirim sürecinde fazla emek ve zaman harcanması olmuştur. Uygulama sürecinde öğretmen adayları, çalışmalarına verilen geri bildirimleri dikkate alarak materyalleri tekrar düzenlemek için ikinci kez zaman ve emek harcamaları, onlara göre geri bildirimin dezavantajlı yönünü oluşturmaktadır. Koray vd. (2016)'nin yaptıkları çalışmada da, öğretmen adaylarının bir kısmı, dönüt-düzeltme için daha fazla zaman ve emek harcadıklarını, bu durumun dönüt-düzeltme sürecinin dezavantajı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları geri bildirim sürecinin "bilmediklerinin dönüt-düzeltme sürecinde öğrenilmesi", "eğitim-öğretim amacıyla yararlı olması", "tekniklerin, içerikleriyle birlikte daha iyi öğrenilmesi", "yaparak-yaşayarak öğrenme" gibi katkılar sunması nedeniyle daha kaliteli bir öğrenme süreci geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada, öğretmen adaylarının geri bildirimin avantajı olarak düşündükleri özelliklerin aynı zamanda öğrenmenin kalitesini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarına hem yazılı hem de sözlü geri bildirimler verilmesinin, öğrenmenin kalitesini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Akcan ve Tatar (2010)'ın da belirttiği gibi, hem sözlü hem de yazılı geri bildirimin kullanılmasıyla birden fazla geri bildirim kaynağı sağlamak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için öğrenme bağlamlarını zenginleştirebilir.

Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında "öğrencilerinin eksiklerini belirleme/tamamlama", "kalıcı bilgiler elde etmelerini sağlama" amacıyla ve "öğrencinin yararına bir uygulama olması" sebebiyle meslek hayatlarında geri bildirim sürecini kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Geri bildirim sürecinde öğretmen adayları aynı çalışmayı düzenlemek için tekrar zaman ve emek harcamalarına rağmen, geri bildiri-

min pek çok avantajı olduğunu düşünmekte ve meslek hayatlarında geri bildirime yer verme yönünde olumlu bir yaklaşıma sahiptir.

Araştırmanın bu sonuçları konuyla ilgili ulusal (Demiraslan-Çevik, 2014; Koray vd., 2016) ve uluslararası literatürde (Burnett ve Mandel, 2010; Higgins, Hartley ve Skelton, 2002; Simmons ve Cope, 1993; Weaver, 2006; White, 2007) yer alan çalışmaların ortaya konduğu sonuçlar tarafından da desteklenmektedir. Burnett ve Mandel (2010) yaptıkları çalışmada, sınıf ortamında genellikle genel övgülerin kullanıldığını tespit etmiş, yetenek ya da çaba ile ilgili geri bildirimlerin ise öğrencilere daha fazla katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Koray vd. (2016) dönüt-düzeltme sürecine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının eksikliklerini fark ederek konuyu daha iyi anladıklarını, motivasyonlarının arttığını, uygulamaların daha etkili ve verimli hale geldiğini, araştırma yapmaya yöneldiklerini, yaratıcılıklarının geliştiğini ve meslek hayatlarında dönüt-düzeltme sürecine yer vereceklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, geri bildirim sürecinin eğitimin her kademesinde uygulanmasının eğitimin kalitesini artırmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, geri bildirime dayalı uygulamaların diğer derslerde de gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Geri bildirim verme sürecinde, geri bildirimin farklı türlerinin bir arada kullanılması önerilmektedir. Çünkü birden fazla geri bildirim kaynağı sağlamak, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için öğrenme bağlamlarını zenginleştirebilir (Akcan ve Tatar, 2010).

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlara göre, eğitim sürecinde geri bildirim verilmesinin öğrencileri hem akademik anlamda hem de meslek hayatına hazırlama yönünde önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Sınıf ortamında daha etkili geri bildirimler sunabilmeleri için öğrentmenlerin geri bildirime yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Ayrıca geri bildirim süreci, uygulama/geri bildirim türleri açısından zenginleştirilebilir. Bu çalışmada katılımcılar sınıf öğretmeni adaylarıdır. Farklı çalışma gruplarıyla, geri bildirimin diğer çalışma alanlarında kullanımı ve etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen ipucu, pekiştirme, katılım ögeleriyle ilgili çalışmalar da yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre- service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development, 14*(2), 153–172. DOI: 10.1080/13664530.2010.494495

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Okul öncesinden lise sona: Öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi* (E. Kanlı, Çev.). Ankara: Türk Eğitim Derneği. https://tedmem.org/yayinlar adresinden erişildi.

Artman-Meeker, K. M., & Hemmeter, M. L. (2012). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Education, 33*(2), 112-123.

Auld, R. G., Belfiore, P. J., & Scheeler, M. C. (2010). Increasing pre-service teachers' use of differential reinforcement: effects of performance feedback on consequences for student behavior. *Journal of Behavioral Education, 19*, 169–183. doi: 10.1007/s10864-010-9107-4

Barton, E. E., & Wolery, M. (2007). Evaluation of e-mail feedback on the verbal behaviors of pre-service teachers. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 55-72.

Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M., & Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children, 14*(1), 29-46.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102

Burnett, C. P., & Mandel, V. (2010). Praise and feedback in the primary classroom: Teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *10*, 145-154.

Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2011). The characteristics and effectiveness of feedback interventions applied in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(2), 68-77.

Clark, I. (2010). Formative assessment: There is nothing so practical as good theory. *Australian Journal of Education, 54*(3), 341-352.

Coffey, J.E., Hammer, D., Levin, D.M., & Grant, T. (2011). The missing disciplinary substance of formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching, 48*(10), 1109-1136.

Çepni, S. (2011). Performansların değerlendirilmesi. Emin Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme içinde (s. 193–239). Ankara: Pegem Akademi.

Demiraslan-Çevik, Y. (2014). Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3*(1), 10–23.

Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. A*ssessment & Evaluation in Higher Education, 38*(3), 349–362. http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.632676

Fluckiger, J., Tixier, Y.T., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. *College Teaching, 58*(4), 136-140.

Fyfe, E.R., DeCaro, M. S., & Rittle-Johnson, B. (2015). When feedback is cognitively demanding: The importance of working memory capacity. *Instructional Science, 43*(1), 73-91.

Göçer, A. (2019). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD), 9*(1), 111–126.

Harlen, W. (2009). Improving assessment of learning and for learning. *Education 3-13, 37*(3), 247-257. DOI: 10.1080/03004270802442334

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education, 27*(1), 53-64.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları (nicel, nitel ve karma yaklaşımlar)* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kangalgil, M. (2013). Beden eğitimi ve spor derslerinde dönüt kullanımının öğretmen boyutuyla değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 384–400.

Ko, J., Sammons, P. & Bakkum, L. (2013). *Effective teaching: A review of research and evidence.* Reading: CfBT Education Trust.

Koray, Ö., Kaya, B., ve Pekbay, C. (2016). Öğretmen adaylarının ders materyali hazırlamada dönüt-düzeltme süreciyle ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(4), 844-862.

Maier, U., Wolf, N., & Randler, C. (2016). Effects of a computer-assisted formative assessment intervention based on multiple-tier diagnostic items and different feedback types. *Computers & Education, 95*, 85-98. doi:10.1016/ j.compedu.2015.12.002

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.

Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional strategies. *Instructional Science, 18*, 119-144.

Shute, V.J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Effects, 78*(1), 153-189. doi:10.3102/0034654307313795

Simmons, M., & Cope, P. (1993). Angle and rotation: Effects of different types of feedback on the quality of response. *Educational Studies in Mathematics, 24*, 163-176.

Thomas, A. F., & Sondergeld, T. (2015). Investigating the impact of feedback instruction: partnering preservice teachers with middle school students to provide digital, scaffolded feedback. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15*(4), 83–109. doi: 10.14434/josotl.v15i4.13752

Weaver, M.R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 31(3), 379–394.

White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre- service teacher education students on practicum. *Teaching Education, 18*(4), 299–311. doi:10.1080/10476210701687591

William, D. (2013). *Feedback and instructional correctives*. In J.H. McMillan (Ed.), Sage handbook of research on classroom assessment (pp. 198-214). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A., & Şimşek. H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (75-99)

ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞİŞMESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN, SOSYAL BİLGİLER VE FEN BİLİMLERİ DERSİ MÜFREDATLARINI ETKİLEME BOYUTU

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gökhan AKSOY[1], Gökhan TAŞKIN[2]

1 Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya, aksoygok44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2822-9419.

2 Tuzlukçu Ortaokulu Müdürü, Konya, gkhntskn_88@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1858-7084.

Geliş Tarihi: 22.03.2019 **Kabul Tarihi:** 30.10.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörleri inceleyerek öğretim programlarını hangi boyutta etkilediğini belirlemenin yanı sıra bütünleşik müfredat yapısına sahip olan Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri öğretim programlarındaki ortak temel becerileri etkileme boyutları betimlemeye çalışmaktır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından dökümün incelemesi modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken, öğretim programını değiştiren faktörlerin öğretim programını etkileme boyutu, öğretim programlarında yer alan değerler, temel beceriler, yetkinlikler ve öğretim programları uygulanırken dikkat edilecek hususlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretim programlarını en fazla etkileyen faktörlerin 21. yy. becerileri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Milli Eğitim Kalite Çerçevesi en az etkileyen faktörün ise Milli Eğitim Şuraları olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler ve fen bilimlerindeki ortak temel becerilerin ise, en çok 21. yy. becerileri, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 10. Kalkınma planı ve Milli Eğitim Kalite Çerçevesinden etkilendiği, TIMMS ve Milli Eğitim Şuralarının ise etkilemediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Faktörler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ortak Temel Beceriler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi.

THE INFLUENCE OF THE FACTORS THAT AFFECTING THE CHANGE OF CURRICULUM ON SOCIAL STUDIES AND SCIENCE CURRICULUM

Abstract:

The aim of this study was to examine the factors affecting the change of curriculums, to determine the extent to which they affect the curriculum and to describe their degree of influence on the common basic skills in the Social Studies and Science curriculum which have integrated curriculum structure. In the research, data were obtained by using the qualitative research design and document analysis method. Descriptive analysis was used to analyse the data. While the descriptive analysis was performed, the effect of the factors that change the curriculum, the values in the curriculum, basic skills, competencies and the points to be taken into consideration in the implementation of the curricula categories were created. Based on the obtained data, the most influencing factors affecting curriculum were 21th century skills, Turkish Qualifications Framework and National Education Quality Framework while the least influencing factors were Decisions of the National Education Council. In case of common basic skills of Social Studies and Science curriculums were mostly affected by 21th century skills, Turkish Qualifications Framework, 10th Development Plans and National Education Quality Framework however TIMMS and Decisions of the National Education Council did not have any impact.

Keywords: General Factors Affecting Curriculum Change in TURKEY, Social Studies Curriculum, Science Curriculum, Common Basic Skills, Turkish Qualifications Framework.

Giriş

Tüm ülkeler öğrenen bireylere, okul içinde veya okul dışında planlanmış faaliyetler sunar. Planlanan bu faaliyetler içerisinde başlıca; öğrencilere kazandırılacak hedefler, bu hedefleri içeren konular, konuların içeriğinin aktarılmasını sağlayan öğretim yöntem ve teknikler, sosyal beceriler, öğretim teknolojileri ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği gibi içerikler bulunmaktadır. Tüm bu içerikler "öğretim programını" oluşturmaktadır (Özçelik, 2014). Öğretim programları bireylerin ülke genelindeki eğitim ve öğretim hizmetlerinin standartlaştırılmasını sağlar. Programın uygulanması neticesinde eğitim paydaşlarından gelen dönütler doğrultusunda ülkeler eğitim politikalarına yön verirler. Türkiye'de yaklaşık on sekiz milyon öğrenci örgün öğretim kurumlarında öğrenim görmektedir (MEB, 2019a). Türkiye'deki öğrenci sayısı en son

güncellenen verilere göre, dünyadaki 180 ülkenin nüfusundan daha fazladır (Worldometers, 2019). Bu muazzam öğrenci sayısının öğretim açısından istenilen davranışlara ulaştırılmasında öğretim programına büyük yük düşmektedir. Çünkü küreselleşen dünyada ülkeleri ön plana çıkaracak hususlardan biride genç nüfustur. Türkiye'nin çalışma yaşındaki genç nüfus oranının fazlalığı ekonomik büyüme açısından önemli bir kaynaktır (Günsoy & Tekeli, 2015). Bununla beraber "eğitimin" uzun ve kaliteli yaşamı en fazla etkileyen değişkenlerden biri olduğu da belirtilmektedir (Lutz & Klingholz, 2017). Eğitimin bu önemi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bilinmektedir. Bu doğrultuda Türkiye'deki resmi öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafınca büyük bir önem verilerek hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu öğretim programı aynı zamanda ülkenin eğitim felsefesini ve eğitim politikasını da yansıtmaktadır (MEB, 2018a). Türkiye'nin bahsedilen öğrenci büyüklüğünün yanında MEB (2019a)'a göre yaklaşık bir milyon öğretmen örgün öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Türkiye'deki öğrenci ve öğretmen sayısının fazlalığı göz önüne alındığında çevre, okul, sınıf, aile koşulları gibi değişkenlerdeki evrenin genişliği gözler önüne serilmektedir. MEB bu doğrultuda hazırladığı öğretim programlarını, ulusal ve uluslararası kaynaklardan doğan ihtiyaçlar doğrultusunda sık sık güncellemektedir.

MEB tarafından en son güncellenen 2018 Öğretim Programları, 2017 yılından itibaren birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda, 2018 öğretim yılında ise okul öncesinden lise son sınıfa kadar tüm sınıflarda uygulamaya konulmuştur. MEB tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesindeki, hedefler doğrultusunda 2018 yılında yürürlüğe giren mevcut programlarda da değişikliğe gidileceği anlaşılmaktadır. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde belirlenen hedefler içerisinde; ortaokullarda e-portfolyo temelli izleme sürecine geçilerek dijital ölçme değerlendirme yapılacağı, ikili eğitimin tümüyle kaldırılacağı, ortaokullarda kavram öğretimine ağırlık verileceği, ortaokullardaki ders sayısı ve süresi üzerinde değişiklik yapılacağı, öğrencilerin düşüncel becerilerini geliştirmek için "Tasarım-Beceri Atölyeleri" kurularak okul bahçelerinin yaşam alanına dönüştürüleceği belirtilmiştir (MEB, 2018a).

Öğretim programlarının değiştirilmesini etkileyen beşerî, fiziki, politik ve stratejik birçok faktör vardır. MEB en son 2018 yılında yürütmeye başladığı öğretim programında yaklaşık 51 dersin öğretim programının güncellendiğini veya değiştirildiğini belirtmiştir. Öğretim programlarını yenileme çalışmalarında uluslararası ölçekte Türkiye'ye benzer sebeplerle öğretim programlarını değiştiren ülkelerin güncellenen programları incelenmiş, ilgili bilimsel literatür analiz edilmiş, şura kararları, kalkınma planları, uluslararası öğrenci değerlendirme programlarının (PISA, TIMMS) sonuçları, tüm dünyadaki eğitim sistemini etkileyen 21. yy becerileri, hükümetlerin eylem planları analiz edilmiştir (MEB, 2017b).

Şekil 1.'de öğretim programlarının değiştirilmesini etkileyen başlıca faktörler gösterilmektedir.

Şekil 1. Öğretim Programlarının Değiştirilmesini Etkileyen Başlıca Faktörler

Şekil 1. incelendiğinde MEB tarafından öğretim programlarının değiştirilmesini etkileyen başlıca faktörlerin ulusal ve uluslararası nitelik taşıdığı görülmektedir. Bu faktörlerin öğretim programına olan katkıları ile hedeflerini ayrıntılı bir şekilde açıklamanın ülkenin eğitim politikasının anlaşılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Başlıca Faktörler:

MEB Stratejik Planı (2015-2019)

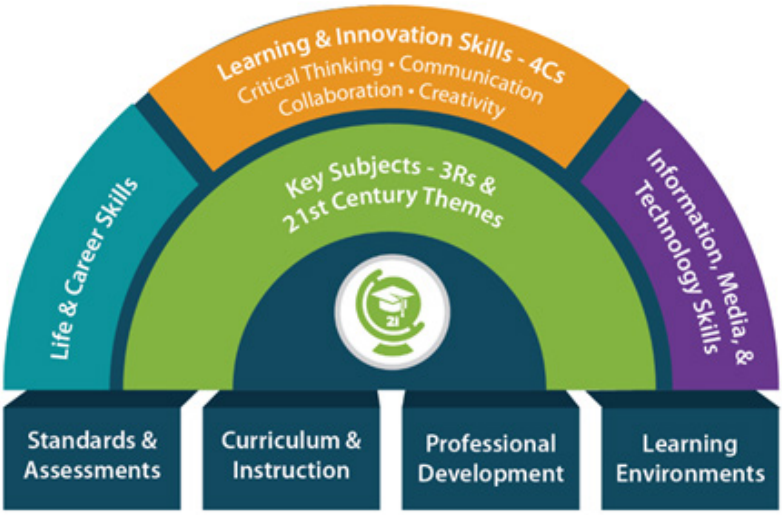
MEB ilk stratejik planı 2010-2014 yıllarını kapsayacak şekilde, ikinci stratejik planı ise 2015-2019 yıllarını kapsayacak şekilde planlamaya almıştır. Belirlenen MEB Stratejik Planı başlıca; eğitim ve öğretime erişim, eğitim ve öğretimde kalite ve kurumsal kapasite olmak üzere toplam üç boyutta ele alınan ve MEB'in güçlü taraflarını, zayıf taraflarını, fırsatlarını ve tehditlerini belirleyen bir SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) analizi mahiyetindedir. Bu stratejik planda yeniliğe açık genç öğretmen kadrosu, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılabilmesi, eğitimde teknoloji kullanımının artırılmasına yönelik projelerin yürütülmesi eğitim ve öğretimned kalite açısından güçlü taraflar arasında sıralanmaktadır (MEB, 2015).

Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)

Türkiye Hayat Boyu Öğretme (HBO) Stratejisi ve Eylem Planı 2014-2018 yıllarını kapsayacak şekilde Türkiye'nin eğitim politikasında HBO'yu temel alarak, toplumda HBO kültürü oluşturma, HBO'ya katılım oranının artırılmasını planlamaktadır. HBO Stratejisi 25-64 yaş arasındaki insanların öğrenme etkinliklerine katılım seviyelerini artırma çalışmalarını içermektedir. HBO'ya katılım oranının artırılması için mesleki eğitim faaliyetlerinin artırılması, Türkiye'de HBO farkındalığı oluşturulması, yaygın eğitim kurs sayılarının artırılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretim faaliyetlerinde dezavantajlı grup olarak tanımlanan (genç, yaşlı, kadın, engelli, işsiz, hükümlü, göçmen) bireylerin HBO'ya daha kolay ulaşması amaçlanmaktadır. Bu amaçla eğitim politikasında esnek öğrenme yollarından en önemlisi olan "Açık öğretime" ortaokul, lise ve lisans seviyesinde ağırlık verilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2014c).

21. Yüzyıl Becerileri

21. yy becerileri, 2002 yılında P21(Partnershipfor 21 Century Skills) ve ortakları tarafından oluşturulun 21. yy öğrenme becerileri çerçevesinde oluşturulan becerilerdir. P21 organizasyonu, okullarda kalıcı öğrenmeyi sağlamak için tüm eğitim paydaşlarını öğrenim süreci içerisine katan, 4C (Critical Thinking, Colloboration, Communication, Creavity) hareketini destekleyerek 21. yy öğrenme çerçevesini geliştirdi. P21'in amacı 21. yy becerilerini ve öğrencilerin bu becerilere uygun şekilde sahip olması gereken akademik bilgiyle birleştirerek onların yaşam boyu öğrenmesine katkıda bulunacak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır (P21, 2018). 21 yy ana temaları içerisinde küresel farkındalık, finansal, ekonomik, iş ve girişimcilik okuryazarlığı, sivil okuryazarlığı ve sağlık okuryazarlığı yer almaktadır. P21 üyeleri içerisinde Microsoft, Lego, Dell, Lenovo, Ford, HP, Apple, Cisco gibi birçok şirket bulunmaktadır (Fadel, 2008). 21. yy becerileri bilgi, medya ve teknoloji becerileri (dijital okuryazarlık), yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri (dijital okuryazarlık); bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve ICT (bilgi, iletişim ve teknoloji) okuryazarlığını kapsamaktadır. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyarlanabilirlik, verimlilik ve hesap verilebilirlik, girişimcilik, sosyal ve kültürlerarası beceriler ve liderlik-sorumluğu kapsamaktadır. Öğrenme ve yenilik becerileri ise eleştirel düşünme ve problem çözmeyi, yaratıcılık ve yenilikçiliği, iletişim ve işbirliğini içermektedir. Tüm bunların amacı; girişimci, etik değerlere sahip, eleştirel düşünebilen, keşfetme merakı olan, teknolojiyi kullanabilen, iletişimci ve hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek içindir (Trilling & Fadel, 2009). 21. yy becerileri çerçevesi Şekil 2'de görülmektedir. Şekildeki 3Rs (reading, writing, and arithmetic) anlamına gelmektedir. P21, globalleşen dünyada eğitimin, yalnızca 3Rs ile değil 3Rs ile 4C'nin entegre olmasıyla kalıcı öğrenmelerin gerçekleşeceğini savunmaktadır.



Şekil 2. p21 Çerçevesi
Kaynak: http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources

Milli Eğitim Şuraları

Türkiye'de şimdiye kadar 19 Milli Eğitim Şurası yapılmıştır. Milli Eğitim Şuralarının genel amacı ülkenin yürüttüğü eğitim politikalarıyla ilgili tavsiye kararları almaktır. En son yapılan 19. Milli Eğitim Şurası 2014 yılında akademisyen, bakanlık bürokratları, öğretmen, yönetici olmak üzere 600 kişi katılmıştır. Bu şurada öğretim programları ve programda yer alan haftalık ders çizelgeleri, öğretmen niteliğinin artırılması, eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması ve okul güvenliği olmak üzere dört ana başlık altında 179 tavsiye kararı alınmıştır. Bu tavsiye kararları içerisinde başlıcaları şunlardır. Ortaokulda tamamen tekli öğretime geçilmesi, haftalık ders saatinin en fazla 30 saat olması, seçmeli ders modülünde sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin seçmeli ders modüllerinde sosyal bilimlerine giriş ve fen bilimlerine giriş dersi konulması, öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirmek için gerekli tedbirlerin alınması, eğitim fakültelerinde derslerin en az yarısının uygulamaya dönük olması, eğitim fakültelerindeki öğrenci kontenjanlarının azaltılarak öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının azaltılması, bütün okullarda güvenlik ve sağlık görevlisinin alınması, cep telefonlarının okulda uygunsuz kullanımının önüne geçilmesi için bilişim teknolojilerinin etik kullanımı hakkında tüm eğitim paydaşlarına eğitim verilmesi, okul personeline ve öğrencilere şiddetin önüne geçmek için gerekli ağır yasaların konulması, öğretmenlerin üniversitelerden elektronik gelişim modülü eğitimi alarak bunların öğretmenlik kariyer geliştirme sürecine katılması şeklinde sıralanabilir (MEB, 2014a).

Kalkınma Planları

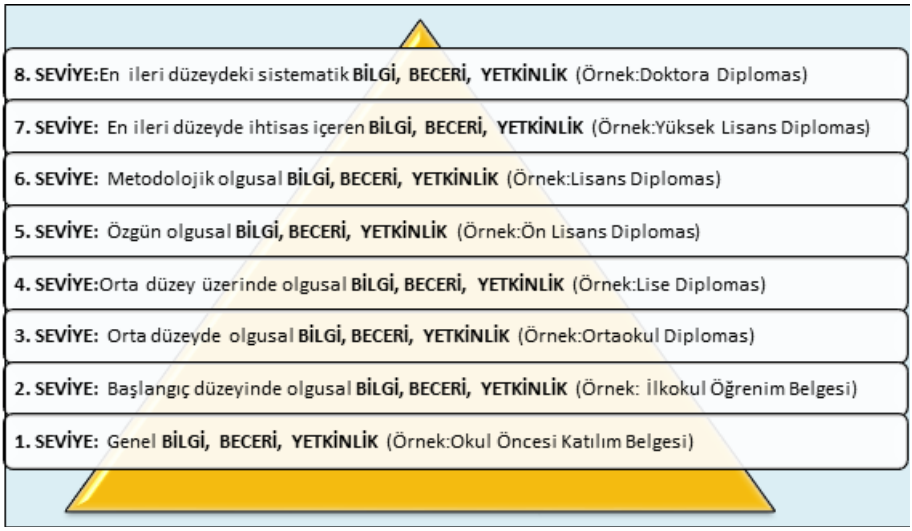
1963 yılından günümüze kadar 10 adet kalkınma planı hazırlanmıştır. MEB'in en son güncellenen öğretim programları 10. Kalkınma Planı temel alınarak hazırlandığı için daha çok bu kalkınma planı üzerinde durulacaktır (SBB, 2019). 10. Kalkınma Planı (2014-2018); eğitim, sağlık, adalet, kültür ve sanat, güvenlik, spor, istihdam ve çalışma hayatı sosyal güvenlik gibi alanlarda yaklaşık 1131 hedefin gerçekleşmesi planlanmıştır. Bu planda eğitimi ilgilendiren hedeflerin temel amacı ulusal eğitimi uluslararası alanda çekim merkezi haline getirmektir.

10. Kalkınma Planında eğitimle ilgili başlıca planlamalar şunlardır: Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik özelliklerinin gelişimine destek veren, hayat boyu öğrenmeyi ve fırsat eşitliğini temel alan, okul türlerinin azaltıldığı, öğrencilerin sportif, sanatsal ve kültürel çalışmalarına ağırlık verildiği, öğretim programlarına teknolojinin entegre olduğu, bireyler arası farlılıkları gözeten ve sınav odaklı olmayan bir dönüşüm programı hedeflenmiştir. Öğrencilerin en az bir yabancı dili üst seviyede öğrenmesini sağlayacak erken yaşta yabancı dil eğitimi hedeflenmiştir. Mesleğinde tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda daha uzun süre çalışmasını sağlayacak önlemlerin alınması, öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirilmesi, fakülteler ve okullar arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Öğretmenlikte kariyer gelişiminin yapılmasına imkân sağlayacak mesleki gelişimler hedeflenmiştir. Özel sektörün eğitim kurumları açmasının teşvik edilmesi, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin tamamlanması, girişimciliğin artırılması, mesleki eğitimde okul-işletme işbirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında, uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi hedeflenmiştir (DP, 2013).

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ)

TYÇ, 2015 yılında Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde kurulan Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından geliştirilmiştir. TYÇ; Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyum sağlayacak şekilde hazırlanan; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki eğitim ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir. Bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirli kriterlere göre sınıflandırmak ve karşılaştırmak için oluşturulan, Ulusal Yeterlik Çerçevesinden (UYÇ)'den yola çıkılarak (MYK, 2019), hazırlanan TYÇ'nin esas amacı eğitimde uluslararası şeffaflığı artırmak, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek, toplumdaki bütün bireyler için istihdam ve eğitime kolaylıkla ulaşabilmeyi sağlamak, işsizliğin azaltılarak nitelikli insan yetiştirmek kısacası eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaktır (MYK, 2015b, 2015c). 2018 yılında değiştirilen öğretim programlarında yer alan sekiz anahtar yetkinlik TYÇ tarafından belirlenmiş ve tanımlanmıştır. TYÇ'nin ana hedefi bireylerin eğitim ve istihdam alanlarında ulusal veya uluslararası hareketliliğini kolaylaştırmaktır. TYÇ'de birbiriyle yatay veya dikey geçişe imkân veren

8 yeterlilik çerçevesi vardır. Bu çerçevede yer alan her seviye, söz konusu seviyedeki öğrenme kazanımlarına göre tanımlanmıştır. Her seviyeyi bilgi, beceri ve yetkinlik açısından tanımlayan öğrenme kazanımları vardır. TYÇ kapsamında yeterlilik tanımı; bireyin yeterlilik çerçevesindeki seviyesine göre öğrenim gördüğü kurumdan aldığı resmi niteliği olan Diploma, Sertifika, Ustalık Belgesi, Kalfalık Belgesi ve diğer mesleki yeterlilik belgelerini kapsamaktadır (MYK, 2015a). Şekil 3'de yer alan TYÇ'ye göre örneğin lise diploması ve ustalık belgesi 4. Seviyede iken, ortaokul diploması ve kalfalık belgesi 3. Seviyede yer almaktadır.



Şekil 3. TYÇ Tasarımı
Kaynak: *https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tycnin-tasarm*

Milli Eğitim Kalite Çerçevesi

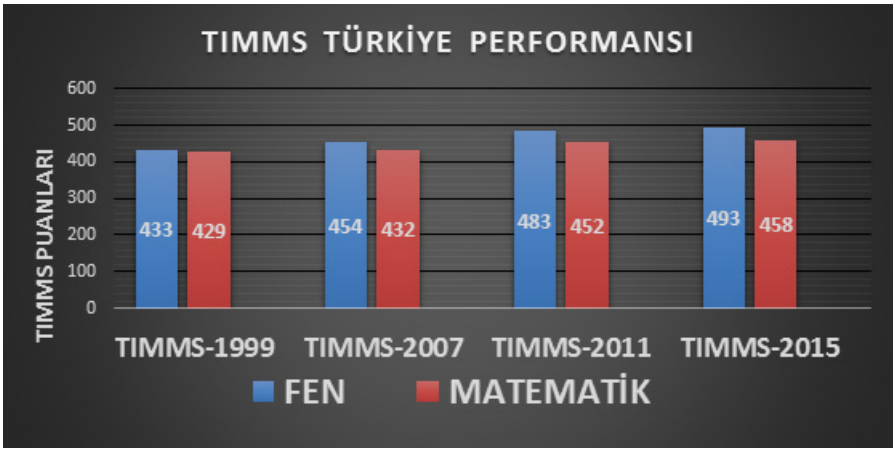
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı tarafından 2014 yılında hazırlanan Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (MEKÇ), 2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarının değiştirilme gerekçelerinden birisidir. MEKÇ'nin genel hedefleri; eğitimde kalite standartlarını belirli kriterlere oturtarak eğitimde kaliteyi artırmak, eğitim-öğretim sistemini uluslararası standartlara yükseltmek, eğitim öğretim hizmetlerindeki işleyişi şeffaflaştırarak hesap verebilirliğini artırmak, eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, eğitim öğretim sistemindeki çıktıları ölçerek ileride oluşturulacak eğitim stratejileri ve politikalarını belirlemek, eğitim ve öğretim hizmetlerindeki idari ve mali kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlamaktır (MEB, 2014b).

MEB (2014b)'e göre belirlenen MEKÇ doğrultusunda en önemli unsur okul öncesinden lise son sınıfa kadar yer alan derslerdeki öğrenci temel öğrenme kazanımlarını

genel anlamda belirlemektir. Öğrenci temel öğrenme kazanımlarının içeriğinde akademik boyutun yanı sıra, öğrencilerin bireysel hak ve tercihleri, değerler eğitimi, yurttaşlık bilgisi, demokrasi bilinci, iletişim becerileri, girişimcilik becerileri, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri, sosyal becerileri, yaratıcılık ve yenilikçilik becerileri de yer almaktadır.

TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study)

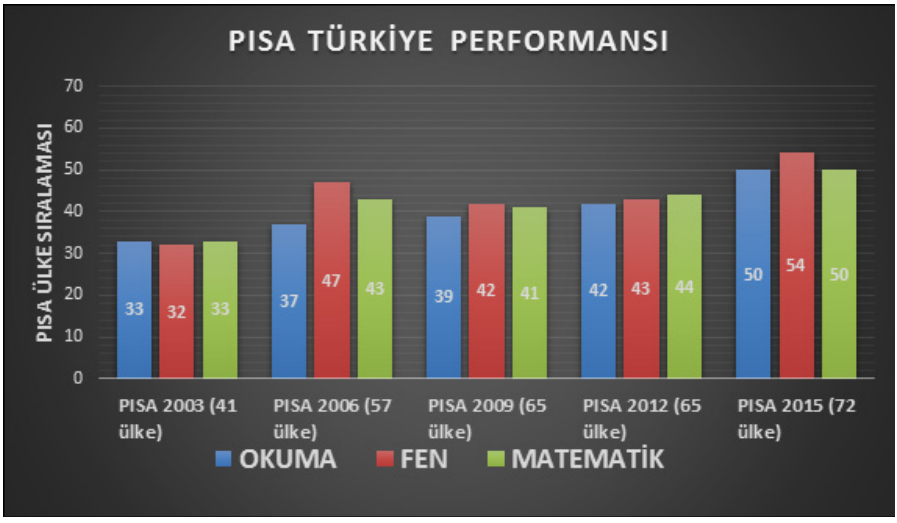
TIMMS öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki bilgi ve beceri boyutlarındaki başarılarının değerlendirilmesi ve öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesini amaçlayan, bu doğrultuda uluslararası bir kuruluş olan International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) tarafından dört yılda bir düzenlenen tarama araştırmasıdır. TIMMS'de öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorular, öğrenci başarısını etkileyen sosyal faktörleri belirlemek için ise anketler uygulanmaktadır. TIMSS, örneklem grubu dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. (MEB, 2016b). TIMMS 2015'e dördüncü sınıflardan 6456 öğrenci, sekizinci sınıflardan ise 6079 öğrenci katılmıştır. En son yapılan TIMMS 2015'de Türkiye sekizinci sınıf fen başarısı açısından 493 puan alarak 61 ülke içerisinde 21. olmuş ve ölçek orta noktası olan 500 puanın altında kalmıştır. En yüksek puanı 597 puanla Singapur almıştır. Bu ülkeyi sırasıyla Japonya, Çin-Tayvan, Kore Cumhuriyeti takip etmiştir. Türkiye 8. Sınıf fen başarısı TIMMS 2007'de 454 puanla 50 ülke içerisinde 31., TIMMS 2011 yılında 45 ülke içerisinden 483 puanla 21. olmuştur. Türkiye'nin TIMMS tarama çalışmalarına girme amacı diğer ülkelere göre eğitimdeki durumunu belirlemek, zaman içinde eğitimdeki gelişme düzeyini belirlemektir. 1995 ve 2003 yıllarında Türkiye TIMSS (MEB, 2016c).TIMMS, 2007, 2011 ve 2015'de Türkiye, genel başarı ortalamasının altında kalmasına rağmen sekizinci sınıf fen ve matematik puanlarını sürekli artırdığı Şekil 4. de görülmektedir.



Şekil 4. TIMMS Sonuçları (Türkiye Sekizinci Sınıf Fen ve Matematik Başarısı)
Kaynak: *http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf*

PISA (Programme for International Student Assessment)

PISA, OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından 2000 yılından itibaren düzenlenen her üç yılda bir öğrencilerin okuma becerileri, fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, öğrenci motivasyonu, öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri ve okul ortamları hakkındaki verileri toplayarak dünya ülkelerinin eğitim olanakları açısından birbiriyle karşılaştırılmasını sağlayan uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. PISA sınavlarında 15 yaş ve üzeri yaştaki öğrencilere bilgisayar tabanlı değerlendirme sistemi üzerinden açık uçlu, kapalı uçlu, çoktan seçmeli türde sorular yöneltilmektedir. Türkiye, PISA araştırmalarına 2003 yılından itibaren, uluslararası düzeyde eğitim sistemi hakkındaki konumunu görmek, bu yönde alacağı önlemleri belirlemek ve eksiklikleri gidermek amacıyla katılmaktadır (MEB, 2019b). PISA 2015'e katılan öğrencilerin %73'ünü onuncu sınıf öğrencileri teşkil etmektedir. PISA 2015'de okuma becerileri açısından Türkiye 428 puan alarak tüm ülkelerin ortalamasından geride kalmıştır. Yine aynı sonuçlara göre Türkiye'de okuma becerileri açısından en iyi okullar Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi olmuştur. Okuma becerileri açısından en düşük okullar ise 332 puan ortalamasıyla Ortaokullar olmuştur. (MEB, 2016a). Türkiye'nin katılımcı ülkeler bazında PISA araştırmalarından elde ettiği sonuçlar Şekil 5'de görülmektedir.



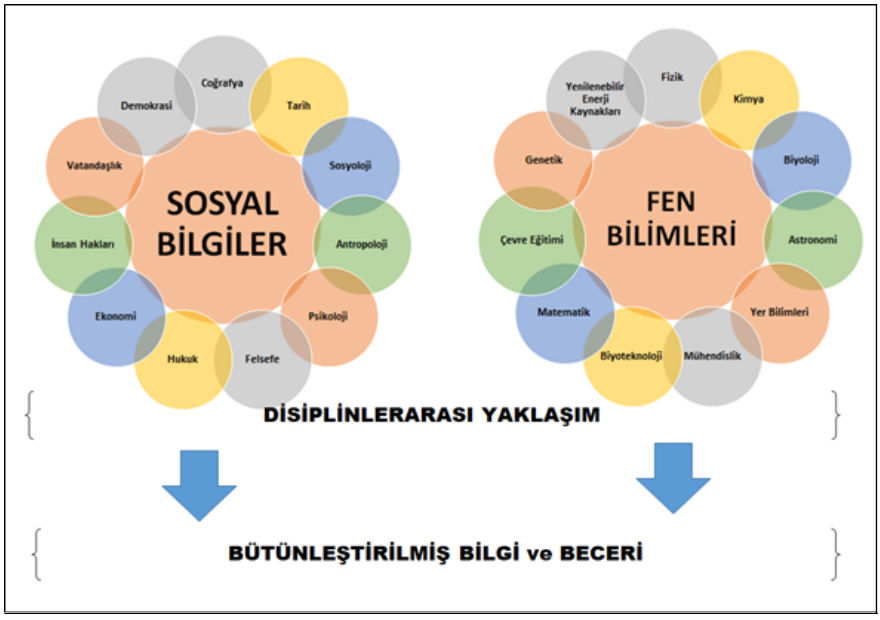
Şekil 5. PISA Sonuçları Ülke Sıralamaları
Kaynak: *http://abdigm.meb.gov.tr/www/oecd/icerik/478*

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programlarına Genel Bakış

Araştırma kapsamında öğretim programlarından özellikle sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin araştırma kapsamına dâhil edilme sebebi her iki dersinde birçok disiplin alanını içerisine alan disiplinler arası yaklaşımla işlenmesi gerekliliğidir. Türk eğitim sisteminde en son yürürlüğe giren "Sosyal Bilgiler" ve "Fen Bilimleri" dersleri birçok disiplini içinde barındırmaktadır.

Hem sosyal bilgiler hem de fen bilimleri dersleri toplu öğretim sistemine (integrated teaching system) göre oluşturulmuştur. "Toplu Öğretim" kavramı bazı kaynaklarda "bütünleştirme", "entegrasyon" gibi kavramlarla da açıklanmıştır. Öğretim programlarında yer alan her iki ders vasıtasıyla, özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerine az sayıda ders ve öğretmen avantajı getirilmiştir (Kaya, 2018).

Şekil 6'da sosyal bilgiler ve fen bilimleri ders içeriklerinin içerdiği farklı disiplinler/dersler gösterilerek müfredat yapıları gösterilmiştir. Şekil oluşturulurken Türkiye 2018 öğretim programları ve 2018'de güncellenen yükseköğretim programlarından yararlanılmıştır (YÖK, 2008).



Şekil 6. Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Dersi Müfredat Yapısı

Değerler eğitimi sosyal bilgiler dersinde adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, estetik, vatanseverlik, yar-

dımseverlik gibi 18 kavramdan oluşmaktadır. Sosyal bilgiler programında değerler, kazanımlarla birebir ilişkilendirilirken, fen bilimleri dersinde ise değerler eğitimine örtük olarak yer verilmiş, programdaki kök değerler üzerinden hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınmıştır. 2018 sosyal bilgiler dersi öğrenme programında konu içeriği olarak öğrenme alanları belirlenerek, ünite ismi belirlenmiştir. Ancak fen bilimleri öğretim programında ünite isimleri ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Her iki programda da disiplinler arası bakış açısına önem verilmiştir (MEB, 2018b, 2018c).

Türkiye'de ortaokullardaki haftalık ders çizelgelerine göre 29 saat zorunlu, 6 saat seçmeli olmak üzere toplam 35 saat ders okutulmaktadır. Seçmeli ders havuzlarında sanat ve spor alanı dışındaki dersler 2 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2018d).

MEB (2018c)'ye göre 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenci kazanımlarının gerçekleştirilmesi için "disiplinler arası", "yansıtıcı sorgulama", "esneklik" gibi temel ilkelerin dikkate alınması benimsenmiştir. Yansıtıcı düşünme üzerinde durularak, öğrencilerin karşılaştıkları gerçek hayat problemlerine hazırlanması dikkate alınmıştır. Programda "kavram öğretimi" üzerinde durularak öğrencilerde kavram yanılgısının giderilmesi üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin vatandaşlık hak ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için "dijital yeterlilik" kavramını kazanmasına önem verilmiştir.

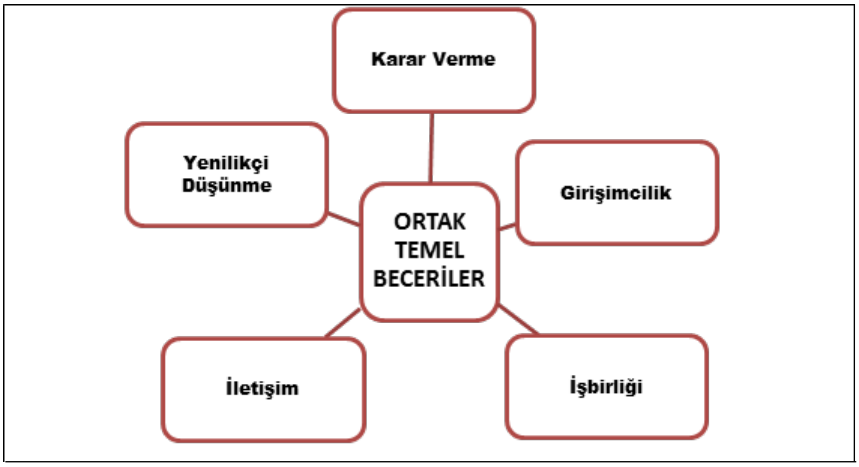
MEB (2018b)'ye göre 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında en büyük yenilik fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle birleştirilmesi (STEM) olmuştur. Bu amaçla öğretim programında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına ağırlık verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin girişimcilik yeterliliği ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde durularak, yıl içerisinde yapılan uygulamaların, yılsonunda yapılacak bilim şenliklerinde tüm eğitim paydaşlarına sunulması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları "1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu" ile "Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri" esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 1973). Öğretim programlarda yer alan "temel becerilerdeki" kasıt, ortaokulu bitiren öğrencilerin temel düzey beceri ve yetkinlikleri TYÇ'de ifade edildiği biçimde kazanmış olmalarıdır. Temel beceriler öğrencilere kazandırılırken aynı zamanda milli ve manevi değerleri benimseyen, haklarını kullanmayı ve aramasını hayat tarzına dönüştüren bir amaç benimsenmiştir (MEB, 2017b).

Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Temel Ortak Beceriler

Fen bilimleri öğretim programında yer alan temel beceriler bilimsel süreç becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri, yaşam becerileri olmak üzere üç kısma ayrılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan temel becerilerde ise gruplamaya gidilmeden 27 adet beceri sıralanmıştır. Her iki dersin programında yer alan temel beceriler içerisinden ortak becerileri tespit etmek oldukça zordur. Çünkü 2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarının genel amaçları, öğrencilerden oluşması bek-

lenilen yetkinlikler, programları uygularken dikkat edilecek hususlar ve belirlenen değerler eğitiminden dolayı hemen hemen tüm temel beceriler tüm derslerin programlarında ortak bir şekilde yer almaktadır.

Ancak araştırmaya konu olan öğretim programlarının değiştirilmesini etkileyen faktörleri daha iyi kavrayabilmek için sosyal bilimler ve fen bilimlerinde yer alan temel beceriler incelenerek ortak olan 5 tanesi araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan beş temel ortak beceri Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Araştırma Kapsamına Alınan Ortak Temel Beceriler

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörleri ayrıntılı bir şekilde ele alarak programı etkileme boyutlarını tespit etmektir. Çalışma kapsamında ilgili alanyazın incelendiğinde öğretim programlarını değiştiren faktörlerin ayrıntılı olarak incelenmediği göze çarpmıştır. Bazı araştırmalarda ise araştırmanın sonunda verilen önerilerde geçen ifadelerin aslında birçok ulusal strateji belgesinde ve kalite çerçevesinde yer aldığı görülmüştür. Çalışmanın bu anlamda araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, bütünleşik müfredat yapısına sahip olan sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarında yer alan ortak temel becerileri etkileme boyutu da belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmaya öğretim programları içerisinde özellikle sosyal bilgiler ve fen bilimleri programlarının çalışma kapsamına dahil edilme sebebi ise her iki öğretim programının da disiplinler arası yaklaşımı esas aldığı ve bütünleşik bir müfredat yapısına sahip olmasıdır. Özellikle bu iki dersin tercih edilme sebepleri arasında Türk Milli Eğitiminde temel eğitim seviyesinde yürütülen dersler olması ve araştırmanın giriş kısmında belirtilen ifadeler de göz önünde bulundurul-

muştur. Ayrıca ilgili literatür incelendiğinde genellikle bu derslerin ayrı ayrı araştırma kapsamına alındığı, her iki dersin birlikte çalışıldığı çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının, öğretim programlarının değişmesine etki eden faktörlerin kavramsal olarak iyi anlaşılması, bundan sonra yapılacak çalışmalara ipucu sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi modeli kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, dokümanlar ve sesli-görsel materyaller kullanılmaktadır (Creswell, 2014; Ekiz, 2003). Dokümanlar, araştırmanın merkezindeki olayın anlaşılmasına yardım eden bilgi kaynaklarıdır (Creswell, 2014). Yin (2018)'e göre doküman incelemesi, çalışma kapsamında belli bir betimleme yaparak çeşitli sonuçlar çıkarmak ve daha sonra yapılacak araştırmalar için ipucu olarak kullanılabilir. Kamuya ait kaynaklar ve kayıtlar, resmi yazışmalar, toplantı tutanakları, yazılı raporlar, gazete haberleri doküman türlerinden bazılarıdır (Creswell, 2014; Yin, 2018).

Çalışmaya konu olan veri toplama aracı olarak; PISA, TIMMS, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 10. Kalkınma Planı, MEB Stratejik Planı (2015-2019), 21. yy becerileri, 19. Milli Eğitim Şurası, TYÇ ve MEKÇ belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörler belirlenirken; MEB resmi internet hesapları, 2018 öğretim programları ve diğer basılı kaynaklar kullanılmıştır.

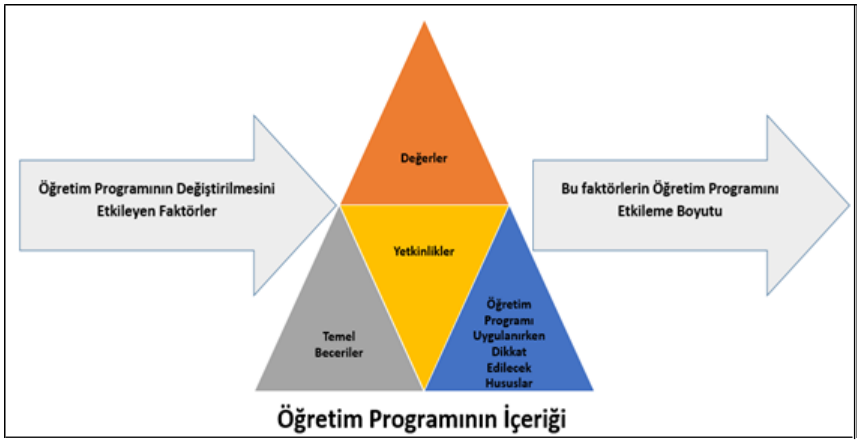
Bu kapsamda öğretim programlarını değiştiren faktörler (PISA, TIMMS, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 10. Kalkınma Planı, MEB Stratejik Planı (2015-2019), 21 yy. becerileri, 19. Milli Eğitim Şurası, TYÇ ve MEKÇ belirlenmiştir. Daha sonara araştırma kapsamına alınan bu faktörlerin doküman analizi yapılmıştır. Bu dokümanların bazıları hükümetin resmi internet sitelerinden, bazıları ise basılı kaynak olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi yapılırken elde edilen sonuçlar, nitel araştırmasının sonunda tablolara, şekillere veya grafiklere dökülür. Aynı zamanda bunlar bir tartışma ile sunulabilir. Nitel araştırmalarda amaç sonuçları genellemekten ziyade var olan durumu açıklamak olduğu için nitel veri analizinde standart bir prosedür bulunmamaktadır. Elde edilen verilerin nasıl analiz edileceği; araştırmacıya, çalışmanın amacına, elde edilen verilere göre değişmektedir (Creswell & Poth, 2018; McMillan & Schumacher, 2001). Nitel veri analizinde betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki analiz yöntemi vardır. Betimsel analiz, içerik analize göre daha yüzeyseldir. Betimsel analizde elde edilen veriler önce açık bir biçimde betimlenir, daha sonra bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır (Strauss & Corbin, 1998). Bu araştırmada elde edilen verilerin

çözümlenmesi betimsel analiz ile yapılmıştır. Betimsel analizde amaç çalışılan olgu ile ilgili temel eğilimlerin belirlenmesidir (Miles, Huberman, & Saldana, 2014).

Bu araştırmada betimsel analiz doğrultusunda MEB kaynaklarında belirtilen, öğretim programların değişmesini etkileyen dokuz faktör ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu dokuz faktörün öğretim programını etkileme boyutu, öğretim programlarında yer alan değerler, temel beceriler, yetkinlikler ve öğretim programları uygulanırken dikkat edilecek hususlar doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan betimsel analiz deseni Şekil 8'de gösterilmektedir.



Şekil 8. Araştırma Kullanılan Betimsel Analiz Deseni

Bulgular

Bu araştırmada Türkiye'de öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörler doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Bu faktörler ulusal ve uluslararası olarak sınıflandırılarak bu faktörlerin öğretim programlarını hangi alanlarda etkilediğiyle ilgili veriler betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretim programlarının değiştirilmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarında yer alan ortak temel becerilere (girişimcilik, iletişim, işbirliği, karar verme, yenilikçi düşünme) olan etkilerine ait veriler de betimlenmeye çalışılarak, bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan, öğretim programlarının değişmesini etkileyen ulusal faktörlerin betimsel analizi sonucunda, bu değişkenlerin hangi kurumlar tarafından yürütüldüğü, çalışma alanları, öğretim programlarını etkileme boyutları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

2018 Öğretim Programlarını Etkileyen Ulusal Faktörlerin Çalışma Alanları, Amaçları ve Öğretim Programını Etkileme Boyutları

Faktör	Kurum	Çalışma Alanı	Öğretim Programını Etkileme Boyutu
MEB Stratejik Planı (2015-2019)	MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı	Türk Eğitim Sistemiyle ilgili SWOT analizi	Kişisel, eğitsel ve mesleki rehberliğe önem verilmesi, elektronik ders içerikleri geliştirilmesi (ör: akıllı tahta), bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, üstün yeteneklilere BİLSEM, girişimcilik, iletişim, yenilikçilik kavramları, değerler eğitim
Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)	Dönemin Başbakanlık Yüksek Planlama Kurulu	HBO Stratejisi 25-64 yaş arasındaki insanların öğrenme etkinliklerine katılım seviyelerini artırma çalışmalarını içermektedir. Açıköğretim, Uzaktan öğretim, yaygın ve serbest mesleki öğrenme ortamlarının artırılması	Öğretim programında Hayat Boyu Öğrenme farkındalığı yaratmak, kariyer bilinci oluşturma gibi kavramlar. Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan Bilim Şenlikleri programları bu stratejiden esinlenerek hazırlanmıştır.
Milli Eğitim Şuraları	MEB En son 2014 yılında 19. Milli Eğitim Şurası yapılmıştır.	Öğretim programları, öretmen niteliği ve eğitimi yöneticilerinin niteliğinin artırılması için tavsiye kararları	Ortaokullarda tekli öğretime geçilmesi Değerler eğitimine ortaokullarda ağırlık verilmesi
Kalkınma Planları	10. Kalkınma Planı (2014-2018) Dönemin Kalkınma Bakanlığı	Eğitimle ilgili başlıca planlamalar şunlardır: Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik özelliklerinin gelişimine destek veren, hayat boyu öğrenmeyi ve fırsat eşitliğini temel alan, okul türlerinin azaltıldığı, öğrencilerin sportif, sanatsal ve kültürel çalışmalarına ağırlık verildiği, öğretim programına teknolojinin entegre olduğu, bireyler arası farlılıkları gözeten ve sınav odaklı olmayan bir dönüşüm programı hedeflenmiştir.	Girişimcilik Mesleki eğitime ağırlık verilmesi Özel eğitime ağırlık verilmesi. Ortaöğretime geçişlerde sınav zorunluluğunu kaldırılması. Öğretim programlarının uygulanmasında teknolojiye ağırlık verilmesi (ör: FATİH projesi) Öğretim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alınması

TYÇ	(Mesleki Yeterlilik Kurumu) Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı	TYÇ; Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyum sağlayacak şekilde hazırlanan; ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki eğitim ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir.	Öğretim programlarında yer alan sekiz adet anahtar yetkinlik. Özellikle mesleki eğitim veren ortaöğretim programlarında etkisi büyük olmuştur. Öğretim programlarında yer alan temel beceriler, TYÇ kapsamında belirlenmiştir.
Milli Eğitim Kalite Çerçevesi (2014)	MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı	Ana amaç öğrenci öğrenme temel kazanımlarını belirlemek. Eğitimde kalite standartlarını belirli kriterlere oturtarak eğitimde kaliteyi artırmak, eğitim-öğretim sistemini uluslararası standartlara yükseltmek, eğitim öğretim hizmetlerindeki işleyişi şeffaflaştırarak hesap verebilirliğini artırmak, eğitim ve öğretim sisteminin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek ve gerekli tedbirleri almak	2018 öğretim programlarında yer alan insan hakları, yurttaşlık, demokrasi, iletişim, girişimcilik, öğrenme yeterliliği, bilgi ve iletişim teknolojileri, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi kavramlar. Değerler eğitimine ağırlık verilmesi

Tablo 1 incelendiğinde öğretim programlarını etkileyen ulusal faktörler içerisinde en etkili olan faktörlerin TYÇ ve MEKÇ olduğu görülmektedir. Özellikle öğretim programlarında yer alan anahtar yetkinliklerin TYÇ ile programa dahil edildiği görülmektedir. Ulusal faktörler içerisinde yer alan MEB Stratejik Planı SWOT analizi yapılarak Türkiye'nin ulusal eğitim politikalarında belirleyici unsur olmuştur. Milli Eğitim Şuralarının ise öğretim programlarını etkilemede en etkisiz olan faktör olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan, öğretim programlarının değişmesini etkileyen uluslararası faktörlerin dökümün incelemesi sonucunda, bu değişkenlerin hangi kurumlar tarafından yürütüldüğü, çalışma alanları, öğretim programlarını etkileme boyutları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

2018 Öğretim Programlarını Etkileyen Uluslararası Faktörlerin Çalışma Alanları, Amaçları ve Öğretim Programını Etkileme Boyutları

Faktör	Kurum	Çalışma Alanı	Öğretim Programını Etkileme Boyutu
21. yy Becerileri	p21 (Partnershipfor 21 Century Skills)	P21 organizasyonu, eğitimde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için tüm eğitim paydaşlarını öğrenim süreci içerisine katan, 4C (Critical Thinking, Colloboration, Communication, Creavity) hareketini destekleyerek 21. yy öğrenme çerçevesini geliştirdi. Ülkelere stratejik danışmanlık yapmaktadır.	Türkiye'de yürürlüğe giren 2018 öğretim programlarını büyük çapta etkilemiştir. Öğretim programlarında yer alan temel beceriler, yaşam boyu öğrenme, girişimcilik, dijital okuryazarlık, ICT (Information and Communication Technologies), girişimcilik gibi kavramların yer alması P21'in etkileridir.
TIMMS	IEA tarafından 4 yılda bir uygulanmaktadır.	Uluslararası düzeyde izleme ve tarama çalışmaları. Dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin fen bilimleri ve matematik alanlarında bilgi ve becerilerinin akademik olarak ölçülmesi. Öğrenci başarısını etkileyen eğitimsel ve sosyal ortamlar hakkında anketler.	Fen Bilimleri ve Matematik Programlarını etkilemiştir. Türk eğitim sistemini diğer ülkelere göre değerlendirme imkânı sağlayarak bu sınavlarda başarılı olan ülke müfredatları, öğretim programları geliştirilirken incelenmiştir. TIMMS'de uygulanan anketlerde, eğitim paydaşlarının görüşleri analiz edilerek programın geliştirilmesinde dikkate alınmıştır.
PISA	OECD 3 yılda bir uygulanmaktadır	15 yaş ve üzerindeki öğrencilerin okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı hakkında akademik başarıların ölçülmesi. Öğrenci motivasyonları, öğrenme biçimleri ve okul ortamları hakkında anketler.	Fen Bilimleri ve Matematik Programlarını etkilemiştir. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşama ilişkilendirebilmesi doğrultusunda öğretim programlarında informal öğrenme ortamlarına ağırlık verilmiştir. Türk eğitim sistemini diğer ülkelere göre değerlendirme imkânı sağlayarak bu sınavlarda başarılı olan ülke müfredatları, öğretim programları geliştirilirken incelenmiştir. Sınava giren öğrenciler farklı okul türlerinden belirlendiği için farklı okul türlerinin uluslararası alanda başarılar hakkında bilgiler edinilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretim programlarına en çok etki eden uluslararası faktörün 21. yy Becerileri olduğu görülmektedir. En az etki eden uluslararası faktörün ise TIMMS olduğu görülmektedir. 21. yy becerileri öğretim programlarında özellikle girişimcilik, dijital okuryazarlık gibi kavramların ağırlık kazanmasına sebep olmuştur.

2018 sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programlarında yer alan ortak temel becerileri etkileyen ulusal ve uluslararası faktörler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

2018 Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Öğretim Programlarında Yer Alan Ortak Temel Becerileri Etkileyen Faktörler

Ortak Temel Beceri	Ortak Temel Becerileri Etkileyen Faktörler
Girişimcilik	Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) 10. Kalkınma Planı TYÇ 21. yy Becerileri MEB Stratejik Planı (2015-2019) MEKÇ
İletişim	Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) 10. Kalkınma Planı TYÇ 21. yy Becerileri PISA MEB Stratejik Planı (2015-2019) MEKÇ
İşbirliği	21. yy Becerileri MEKÇ Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ)
Karar Verme	Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) MEKÇ 10. Kalkınma Planı TYÇ
Yenilikçi Düşünme	Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018) 21. yy Becerileri MEB Stratejik Planı (2015-2019) MEKÇ 10. Kalkınma Planı TYÇ

Tablo 3 incelendiğinde öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin, sosyal bilgiler ve fen bilimleri programında yer alan ortak temel beceriler içerisinde en çok girişimcilik, iletişim ve yenilikçi düşünmeyi etkilediği, karar verme becerisini ise en az seviyede etkilediği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Faktörlerin Programı Etkileme Boyutları

Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin çalışma alanları incelendiğinde ulusal faktörlerin uluslararası faktörlerden etkilendiği düşünülmektedir (Tablo 1,2). Araştırma bulgularına göre, öğretim programlarında geçen "yaşam boyu öğrenme", "eleştirel düşünme", "yaratıcı düşünme", "yenilikçi düşünme", "iletişim", "işbirliği", "girişimcilik", "bilgi ve iletişim teknolojileri" kavramları öğretim programının değişmesini etkileyen ulusal faktörler içerisinden 10. Kalkınma planı, MEKÇ, Türkiye Hayat Boyu Öğretme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, TYÇ ve MEB Stratejik Planlarında geçmektedir. Bu ulusal faktörlerde geçen kavramların hepsi 21. yy becerilerinin çerçevesini oluşturmaktadır (P21, 2019). Dolayısıyla Türkiye'deki yeni öğretim programları 21. yy becerilerinden büyük oranda etkilenmiştir. 21. Yy becerileri öğretim programlarında geçen akademik kavramların öğrencilere titiz bir şekilde öğretilmesinin kalıcı öğrenmeyi sağladığını savunmaktadır (P21, 2018). Bu doğrultuda Türkiye'de 2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarında "kavram öğretimine" önem verildiği görülmektedir (MEB, 2018b, 2018c). Dolayısıyla programın "temel beceriler" kısmı 21. yy becerileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ayrıca MEB'in 21. yy becerilerine verdiği önem yaptığı kapsamlı çalıştaylardan da anlaşılmaktadır (MEB, 2011). 21. yy becerilerinin özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında "dijital yetkinlik" kavramı üzerinde odaklanılmasının nedeni olduğu düşünülmektedir (Otuz, Görkaş-Kayabaşı, & Ekici, 2018; Önger & Çetin, 2018).

2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarında yer alan yetkinlikler tüm derslerin müfredatlarında geçmektedir. Program bu boyutuyla ulusal faktörlerden en çok TYÇ'den etkilenmiştir Fakat TYÇ hazırlanırken Avrupa Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu olarak hazırlanmıştır (MYK, 2015b). Dolayısıyla 2018 öğretim programlarının "yetkinlikler" kısmı Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda hazırlanmıştır.

Bu kapsamda öğretim programlarında yer alan "temel beceriler" ve "yetkinlikler" kısmı büyük bir oranda uluslararası eğitim trendlerinden etkilenmiştir.

TIMMS ve PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programlarına katılan Türkiye bu doğrultuda 2018 öğretim programlarını şekillendirmeye çalışmıştır. Özellikle PISA'da öğrencilerin "fen okuryazarlığı", "matematik okuryazarlığı" ölçüldüğü için; bu kavramlar ilgili dersin 2018 öğretim programlarında yer almıştır. PISA sınavlarında öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşama ilişkilendirme boyutu ölçüldüğün-

den dolayı yine 2018 öğretim programlarında fen bilimleri dersinde "disiplinler arası" ve "informal öğrenme" ortamları, sosyal bilgiler dersinde ise "disiplinler arası" "yansıtıcı düşünme" ve "yansıtıcı sorgulama" kavramları adı altında yer verilmiştir (MEB, 2018b, 2018c). TIMMS ve PISA değerlendirme programları içeriğinde öğrencilerin fen başarısı ölçüldüğü için, 2018 fen bilimleri öğretim programı, sosyal bilgiler öğretim programına göre bu faktörlerden daha çok etkilenmiştir. Dolayısıyla TIMMS ve PISA 2018 öğretim programlarını TYÇ ve 21. yy becerilerinde olduğu gibi genel boyutta etkilemekten ziyade ölçtüğü derslerin özelinde etkileyebilmiştir (MEB, 2016b, 2019b). Fen eğitiminde benimsenen strateji ve yöntemlerin TIMMS ve PISA'dan etkilendiği görülmektedir. Özellikle fen bilimleri programında ağırlık verilen eleştirel düşünme ve problem çözme kavramlarının TIMMS'den etkilenerek programlarda yer aldığı düşünülmektedir.

Türkiye Hayat Boyu Öğretme Stratejisi ve Eylem Planı 25 ile 64 yaş arasındaki bireyleri kapsadığı için 2018 öğretim programlarında daha çok öğrencilerde ileriye dönük farkındalık oluşturma kapsamında etkilemiştir. Bu faktörden öğretim programları içerisinde en çok meslek derslerinin öğretim programları etkilenmiştir. Bu faktör örgün öğretimden ziyade açık öğretim, uzaktan öğretim, mesleki öğretim kavramı üzerinde durmaktadır. Bu faktörde "öğrenme şenlikleri" uygulamasına önem verildiğinden dolayı fen bilimleri dersi kapsamında yapılan öğrenme şenliklerinin bu faktörden etkilendiği düşünülmektedir (MEB, 2014c).

MEKÇ öğretim programlarının değiştirilmesini etkileyen faktörler içerisinde ana hedefi "öğrenci temel öğrenme kazanımları" olduğu için, en kapsamlı ulusal faktörler arasında tanımlanabilir (MEB, 2014b). 2018 öğretim programını hemen hemen her alanda etkilemiştir (Tablo 2).

Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörler içerisinde en az etkileyen faktör Milli Eğitim Şuraları olarak tanımlanabilir. Bunun sebebinin diğer ulusal faktörler gibi bir eylem planı, strateji planı, çerçeve programı olmasından ziyade tavsiye kararlarından ibaret olmasıdır (MEB, 2014a). 2018 öğretim programlarını çok dar bir boyutta etkilemiştir (Tablo 2). Örneğin 19. Milli Eğitim Şurasında alınan tavsiyeler içerisinde, "bütün ortaokullarda haftalık ders saatinin en fazla 30 saat olması, seçmeli ders havuzlarına sosyal bilimlerine giriş ve fen bilimlerine giriş adında dersler eklenmesi" gibi tavsiyelerin yerine getirilmediği görülmektedir (MEB, 2018d). Fakat ortaokullarda değerler eğitimine ağırlık verilmesi noktasında alınan tavsiye kararlarına uyulduğu görülmektedir.

2018 öğretim programlarında yer alan "Değerlerimiz" kısmı MEKÇ, Milli Eğitim Şuraları, MEB Stratejik Planında yer almaktadır. Bunlar ulusal faktörler olmasına rağmen değerler eğitimine tüm dünyada da ağırlık verildiği görülmektedir (Halstead & Taylor, 2005). Değerler eğitimine 2018 öğretim programlarında sosyal bilgiler dersinde olduğu gibi bazı derslerde direk kazanımla eşleştirilerek verilirken, fen bilimleri gibi bazı dersin öğretim programlarında ise örtük olarak yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında yer alan SWOT analizi ülkenin eğitimi açısından önemli bir faktördür. Bu faktörde Türkiye eğitiminin durum analizi yapılarak öğretim programları oluşturulurken temel bir referans noktası olduğu görülmektedir (MEB, 2015).

Öğretim Programlarının Değişmesini Etkileyen Faktörlerin Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri Derslerinde Yer Alan Ortak Temel Becerileri Etkileme Boyutu

Tablo 3'deki veriler dikkate alındığında Sosyal bilgiler ve fen bilimlerindeki ortak temel becerilerin en çok 21. yy becerileri, 10. Kalkınma Planı, TYÇ ve MEKÇ'nin etkilediği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortak becerileri daha çok ulusal faktörlerin etkilediği görülmüştür. TIMMS ve Milli Eğitim Şuralarının bu ortak becerilere etki etmediği görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde "Karar Verme" becerisini etkileyen faktörler içerisinde 21. yy becerilerinin olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi "karar verme" ifadesinin araştırma kapsamındaki p21 grubunun belirlediği beceri çerçevesinde bahsedilmemiş olmasıdır. Ancak ATCS tarafından belirlenen beceri çerçevesinde (Assesment and Teaching of 21 Century Skills) "karar verme" becerisine yer verilmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç, & Yaşar, 2016).

Özellikle TIMMS'in sosyal bilgiler ve fen bilimlerindeki ortak becerilere etki etmeme nedeninin TIMMS'in daha çok fen bilimleri alanına özgü bir öğrenci değerlendirme programı olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir (MEB, 2016c).

Türkiye Hayat Boyu Öğretme Stratejisi ve Eylem Planı 25 ile 64 yaş arasındaki bireyleri kapsadığı için her ne kadar Tablo 3'de ortak becerileri etkilediği görülse de, bu eylem planının içeriği ve hedef kitlesi dikkate alınacak olursa, bu etkinin teorik boyutta olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2014c).

10. Kalkınma Planında "girişimcilik" kavramına özel önem verilerek devletin eğitimin her kademesinde ve iş hayatında girişimciliği destekleyeceği belirtilmiştir (DP, 2013). "Girişimcilik" kavramına fen bilimleri dersinde de özel bir önem verilerek 2018 öğretim programında "fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları" başlığı altında öğrencilerin bilimsel bilgiyi üretime ve teknolojiye dönüştürmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018b). PISA'nın belirlenen ortak becerilerden sadece "iletişim" becerisine etki ettiği görülmektedir (Tablo 3).

Öğretim programlarını değişmesini etkileyen bu faktörlerin aynı zamanda yükseköğretim kademesinde öğretmen yetiştirme lisans programlarını ve MEB tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini de etkilediği görülmektedir (YÖK, 2008; MEB, 2017a).

Öneriler

2018 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarında, Milli Eğitim Bakanlığının açıkladığı 2023 Eğitim Vizyon belgesinde belirttiği hususlar doğrultusunda kısa bir süre içerisinde yeniden değişikliğe gidileceği düşünülmektedir (MEB, 2018a). Program

belirleyicilerin programın teorik boyutunun yanında özellikle programı uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimi doğrultusunda gerekli reformların hızla yürürlüğe girmesi gerekmektedir. Çünkü hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet yürütemez (Kavcar, 1987). Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyi olabilir. Bu doğrultuda 10. Kalkınma planında ve 19. Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar doğrultusunda öğretmenlik mesleğine etkili, kullanışlı ve verimli bir kariyer geliştirme süreci eklenmelidir. Aksi takdirde öğretim programlarında yapılan değişikliklerin, öğrenenler açısından verimli olacağı düşünülmemektedir. 10. Kalkınma planında mesleğinde deneyim sahibi öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde çalıştırılmasının özendirilmesi planlanmış olmasına rağmen bu doğrultuda herhangi bir somut adım atılmadığı görülmektedir. Yine öğretmenlerin okula aidiyet duygularını artıracak somut adımların da atılması gerekmektedir. MEB Stratejik Planında eğitim ve öğretimin zayıf yönleri içerisinde belirtilen öğretmenlik uygulamasının kaldırılması, doktoralı öğretmenlerin artırılması, öğretmenlerin yabancı dil seviyesi gibi hususlarda da bir an önce gerekli adımların atılması gerekmektedir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *40*(40), 160-175. doi:10.9779/PUJE768

Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (Vol. 4). USA: Sage Publications.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (Vol. 4). USA: Sage Publications.

DP. (2013). *10. Kalkınma planı, 2014-2018.* Retrieved from http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş (nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri)*. Ankara, TÜRKİYE: Anı Yayıncılık.

Fadel, C. (2008). 21st Century skills: how can you prepare students for the new global economy? Retrieved from https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

Günsoy, G., & Tekeli, S. (2015). The relation between the population aging and economic growth: an analysis for Turkey. *TODAIE`s review of public administration, 48*(1), 35-87.

Halstead, M., & Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*: Routledge-Falmer.

Kavcar, C. (1987). Türk dili ve edebiyatı öğretimi. *Ankara* Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, *20*(1), 261-273. doi:10.1501/Egifak_0000001077

Kaya, E. (2018). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: toplu öğretim sistemi* (Vol. 1). Ankara, TÜRKİYE: Pegem Akademi Yayıncılık.

Lutz, W., & Klingholz, R. (2017). *Education first from Martin Luter to sustainable devolopment* (Vol. 1). Stellenbosh: Sun Media.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education* (Vol. 5). USA: Addison Wesley Longman, Inc.

MEB. (1973). *1739 Sayılı Milli E*ğitim temel kanunu. Ankara, TÜRKİYE: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2011). *MEB 21. yüzyil öğrenci profili*. Ankara, TÜRKİYE: EARGED, Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2014a). *Milli E*ğitim şura kararları. Ankara, TÜRKİYE: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Retrieved from http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr%20adresinden%2027.01.2016

MEB. (2014b). *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi*. Ankara, TÜRKİYE: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Retrieved from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_Kalite_cercevesi.pdf

MEB. (2014c). *Türkiye hayat boyu öğretme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018).* Ankara, TÜRKİYE: MEB, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Retrieved from http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf

MEB. (2015). *MEB stratejik planı (2015-2019).* Ankara, TÜRKİYE: Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Retrieved from https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

MEB. (2016a). *PISA 2015 ulusal rapor*. Ankara, TÜRKİYE: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2016b). TIMMS Tanıtım Kitapçığı. Retrieved from http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Tanitim_Kitapcigi.pdf

MEB. (2016c). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. Retrieved from http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf

MEB. (2017a). Öğretmenlik *mesleği genel yeterlikleri*. Ankara, TÜRKİYE: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı Retrieved from https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf

MEB. (2017b). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* Ankara, TÜRKİYE: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

MEB. (2018a). *MEB 2023 vizyon belgesi*. Ankara, TÜRKİYE: Milli Eğitim Bakanlığı Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

MEB. (2018b). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Retrieved from Ankara, TÜRKİYE: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf

MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Retrieved from Ankara, TÜRKİYE: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf

MEB. (2018d). İlköğretim *kurumları (ilkokul-ortaokul) haftalık ders çizelgeleri*. Ankara, TÜRKİYE: Milli Eğitim Bakanlığı Retrieved from https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

MEB. (2019a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/'18*. Ankara, TÜRKİYE: A Publication of Official Statistics Programme.

MEB. (2019b). PISA Türkiye resmi web sitesi. Retrieved from http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook* (Vol. 3). USA: Sage Publications.

MYK. (2015a). Structure of the TQF. Retrieved from https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tycnin-tasarm

MYK. (2015b). *Türkiye yeterlikler çerçevesi*. Ankara, TÜRKİYE: Mesleki Yeterlilik Kurumu.

MYK. (2015c). Mesleki yeterlilik kurumu, Türkiye yeterlikler çerçevesi. Retrieved from http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/01/20160102-3-1.pdf

MYK. (2019). Türkiye Yeterlikler Çerçevesi Retrieved from https://www.myk.gov.tr/index.php/en/ulusal-yeterlilik-tanm-ve-cerii

Önger, S., & Çetin, T. (2018). An investigation into digital literacy views of social studies preservice teachers in the context of authentic learning. *Review of International Geographical Education Online, 8*(1), 109-124.

Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B., & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 11*(4), 944-972. doi:10.30831/akukeg.409791

Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (Vol. 3). Ankara, TÜRKİYE: Pegem Akademi Yayınları.

P21. (2018). Partnershipfor 21 century skills. Retrieved from http://www.battelleforkids.org/about-us

P21. (2019). P21's frameworks & resources. Retrieved from http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources

SBB. (2019). Strateji ve Bütçe Başkanlığı Kalkınma Planları. Retrieved from http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (Vol. 2). USA: Sage Publications.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Worldometers. (2019). Countries in the world by population Retrieved from http://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/?zarsrc=10

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Vol. 10). Ankara, TÜRKİYE: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications design and methods* (Vol. 6). USA: Sage Publications.

YÖK. (2008). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Retrieved from Ankara, TÜRKİYE: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (101-121)

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (2018) TEMELİNDE HAZIRLANAN ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hasan Hüseyin MUTLU[1], Üzeyir SÜĞÜMLÜ[2], Enes ÇİNPOLAT[3]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, hasanhuseyinmutlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9082-709X.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi, u.sugumlu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2135-5399.

3 Arş. Gör. Enes ÇİNPOLAT, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi, enescinpolat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3411-4300.

Geliş Tarihi: 09.04.2019 **Kabul Tarihi:** 04.07.2019

Öz: Araştırma, 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme ile metinlerin öğretime uygunluğu açılarından olumlu ve olumsuz yönlerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yeni oluşan bir durumun incelenmesi ve konunun güncel olması araştırmanın önemini göstermektedir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen veriler, MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktarılmış ve içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Türkçe öğretmenleri, ortaokul Türkçe ders kitaplarının ders hazırlığı açısından olumlu yönlerinin üzerinde, ders işleme süreci açısından olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin eşit düzeyde, ölçme ve değerlendirme açısından olumsuz yönlerinin üzerinde ve metinlerin öğretime uygunluğu açısından ise olumsuz yönlerinin üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık (bilgiye sınırlı erişim, yayınevi farklılığı, tek kaynağa bağlılık vb.), ders işleme süreci (benzer etkinliklerin olması, ders saati yetersizliği, yanlışlıkların olması, yaratıcılığı sınırlaması vb.), ölçme ve değerlendirme (soru yetersizliği, sınav sistemiyle uyumsuzluk, değerlendirme çeşitliliğinin yetersizliği vb.), metinlerin öğretime uygunluğu (metinlerin uzun olması, sınıf düzeyine uygun olmaması, dikkat çekici olmaması, metin çeşitliliğin azlığı vb.) yönlerinden ortaya çıkan olumsuzluklarının giderilerek ders kitaplarının daha etkili ve verimli kullanılması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Türkçe ders kitabı, derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme, metin öğretimi.

ASSESSMENT OF SECONDARY SCHOOL TEXTBOOKS PREPARED ON THE BASIS OF TURKISH CURRICULUM (2018) WITH TEACHER'S OPINIONS

Abstract:

The research was carried out in order to determine the positive and negative aspects of the secondary school Turkish textbooks prepared on the basis of the Turkish Course Curriculum which was renewed in 2018 in terms of course preparation, the course handling process, measurement and evaluation, and the suitability of the texts for teaching. The examination of a new situation and the fact that the subject is up to date shows the importance of the research. The research was conducted with case study from qualitative research patterns. The study group consists of 20 Turkish teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Ordu Province in spring semester of 2018-2019 academic year. The data of the study were collected by semi-structured interview form. The data obtained through the semi-structured interview form were transferred to the MAXQDA 12 qualitative data analysis program and analyzed using the content analysis technique. Turkish teachers expressed more opinions on the positiveness of the Turkish course books in terms of course preparation, equal to negativeness and positiveness in terms of the course handling process, negativeness in terms of measurement and evaluation, and negativeness in terms of the suitability of the texts for teaching. In this context, to ensure the effectiveness and efficiency of secondary school Turkish textbooks, negativenies should be eliminated about course preparation (limited access to information, publisher differences, commitment to a single source, etc.), course handling process (having similar activities, lack of course hours, inaccuracies, limitation of creativity, etc.), measurement and eveluation (lack of questions, incompatibility with the examination system, inadequate diversity of evaluation, etc.), and suitability of the texts for teaching (long texts, unsuitable for the grade level, not being remarkable, lack of diversity of text, etc.).

Keywords: Secondary school Turkish textbook, course preparation, course process, measurement and evaluation, suitability of the texts for teaching.

Giriş

Birey doğumundan itibaren çevresini algılamaya, tanımaya ve ilerleyen zamanlarda hayatını devam ettirebilecek, yaşadığı çevre ile iletişim kurabilecek bilgi ve becerileri kazanmaya başlar. Bu bilgi ve beceriler, genel olarak doğal yolla ya da belli bir sistematiği olan kurumlar aracılığı ile edinilir. Bu süreçlerin tamamı eğitim olarak adlandırılabilir.

Tarihî süreçte eğitim, programlı bir sistem içerisinde günümüze kadar süregelmiş ve sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde devam etmektedir. Bu sistemli süreç, örgün eğitim olarak adlandırılmıştır. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) örgün eğitim; *"kişilerin hayata atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul veya okul niteliği taşıyan yerlerde, genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli kanunlara göre düzenlenen eğitim, formel eğitim"* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımdan hareketle örgün eğitim, belli bir program doğrultusunda ve yine bu programa uygun olarak belirlenmiş araç ve gereçler yardımıyla öğretmenler tarafından bireye yani öğrenciye hedeflenen bilgi becerilerin aktarıldığı süreç olarak görülebilir. Arslan, Mirici ve Yaman (2001) ise öğretim programını, okullarda ulaşılması gereken amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte rehberlik edecek düşünceleri kapsayan kılavuz şeklinde tanımlamıştır.

Günümüz Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılarak, bireysel farklılıkları dikkate alarak, aktif öğrenci katılımı sağlanarak (keşfetme, çevreyle ilişkilendirme imkânları), tematik bir şekilde genel olarak öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için ise temel kaynağın ders kitapları olduğu bir gerçektir (Kaya, 2002; Tertemiz vd. 2004).

Ders kitapları, öğretim süreci boyunca öğretim programınca belirlenen amaçları ve bu amaçlara bağlı olarak belirlenmiş kazanımları gerçekleştirmek ve öğrenciyi hedeflenen bilgi ve becerilerle donatmak amacıyla belli bir plan doğrultusunda hazırlanan basılı ve elektronik materyallerdir. Çeçen ve Çiftçi (2007) ise ders kitaplarını "öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilimsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleri" şeklinde tanımlamaktadır. Her ne kadar teknolojik gelişmelere bağlı olarak dijital ortamlar yaygınlaşsa da ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı ve programlı bir şekilde sürdürülebilmesi adına geçerliliğini korumaktadır (Özkan, 2010). Ayrıca ders kitapları öğrencilere rehberlik edebilecek, onların her zaman ulaşabilecekleri temel kaynakları sayılmaktadır (Şahin, 1998).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018), her sınıf düzeyinde sekiz tema ile öğretimin yapılması planlanmıştır. "Erdemler", "Milli Kültürümüz" ve "Millî Mücadele

ve Atatürk" temaları her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olarak belirlenmiştir. Diğer beş temanın seçimi ise ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır. Bu temaların her birinde serbest okuma metni dâhil dört okuma, bir dinleme/izleme metni olmak üzere beş metin kullanılacağı belirlenmiştir.

Türkçe öğretimi açısından ders kitapları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü Türkçe dersleri anlama ve anlatma becerilerini kapsayan bir beceri öğretimi olmasının yanı sıra değerler eğitimi, kültür aktarımı gibi millî ve manevi değerlerin kazandırılmasında da önemli bir işleve sahiptir. Tüm bu beceri ve değerler, Türkçe derslerinde kullanılan metinler aracılığı ile kazandırılmaktadır. Dolayısıyla ders kitapları Türkçe öğretiminin en önemli materyalidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) kazanımların metinler aracılığı ile öğrenciye verilmesi açıkça şu şekilde belirtilmiştir: "*Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır.*"

Bununla birlikte programda ders kitaplarında yer alacak metinlerde edebî ve kültürel değer taşıma, yazar çeşitliliği, nitelikli çeviri, tutarlılık, siyasi görüşlerden uzak olması, çocukların gelişim düzeylerine uygun içerikler olması, eğitsel yönden uygun olmayan ifadelerin kullanılmaması gibi niteliklerin sağlanmasının gerekliliğine 14 madde ile değinilmiştir. Ders kitapları Türkçe öğretiminin temel unsuru olmakla birlikte okuma alışkanlığının kazandırılmasında da önemli bir işleve sahiptir (Sever, 2003).

Ayrıca, yeni programa göre hazırlanan Türkçe ders kitapları, metinlerden önce sunulan sorular ile öğrenciyi derse hazırlama özelliğine, bunun yanı sıra çalışma kitaplarının ayrı verilmeyip bütünleştirilmesi ile ders işleme sürecine, metin sonu soruları, etkinlikler ve tema sonu değerlendirme soruları ile ölçme ve değerlendirmeye katkı sağlama özelliğine sahiptir.

Seviye, amaca uygunluk ve nitelik bakımından zayıf ya da uygun olmayan ders kitapları, kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin aktarımında yetersiz olacağından bu kitapların hazırlanması oldukça titiz bir çalışma sürecini gerektirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme, metinlerin öğretime uygunluğu açılarından olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık yönüyle oluşturduğu olumlu ve olumsuz durumları belirlemek.
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının ders işleme süreci yönüyle oluşturduğu olumlu ve olumsuz durumları belirlemek.

3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme yönüyle oluşturduğu olumlu ve olumsuz durumları belirlemek.
4. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğretime uygunluğu yönüyle oluşturduğu olumlu ve olumsuz durumları belirlemek.

Araştırmanın Önemi

Alan yazında önceki Türkçe dersi öğretim programları temelinde hazırlanmış Türkçe ders kitaplarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aslan ve Doğu, 2016; Ceran, 2015; Durukan, 2011; Epçaçan ve Okçu, 2010; Güfta ve Özçakmak, 2013; Kabadayı, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Küçükaydın ve İşcan, 2017; İşcan ve Cımbız, 2018; Şahin, 2008, Yıldız ve Şimşek, 2013). Bu araştırma, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretmenleri tarafından dört temel açıdan değerlendirilmesini kapsamaktadır. Araştırma, yeni ders kitaplarını derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme ile metinlerin öğretime uygunluğu açılarından incelemesi bakımından önemli görülmektedir. Yeni oluşan bir durumun incelenmesi ve konunun güncel olması, araştırmanın önemini artırmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) ile yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013: 40). Araştırma verilerinin toplanması, düzenlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında özel bir yöntem oluşturur ve bu nedenle bir çözümleme ve yorumlama sürecini temsil eder (Patton, 2002: 447). Araştırma ile 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı temelinde hazırlanmış ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme ile kitaplarda yer alan metinlerin öğretime uygunluk durumları öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Araştırma, Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda, 15 erkek ve 5 kadın öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerin 10'u 3-10 yıl, 7'si 11-20 yıl, 3'ü 20 ve üzeri yıl meslek deneyimine sahiptir. Katılımcıların kodlanması; Ö1, Ö2, Ö3… şeklinde yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular, 3 alan uzmanı ve 5 Türkçe öğretmenine gösterilmiş ve görüşleri alınarak sorulara son şekli verilmiştir. Ordu ilindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan Türkçe öğretmenleriyle ön görüşmeler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe öğretmenlerine verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri iki hafta sonra yazılı olarak alınmıştır.

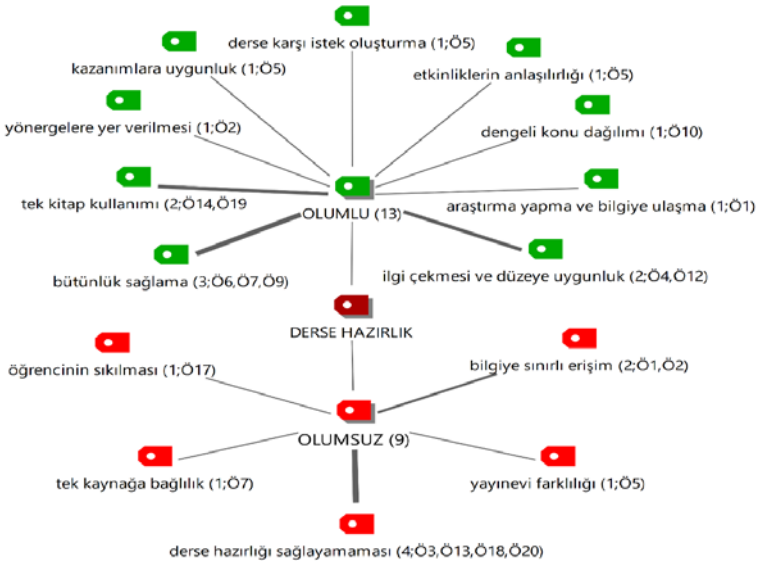
Verilerin Çözümlenmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen veriler, MAXQDA 12 nitel veri analizi programına aktarılmış ve içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller; araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001: 252). Kodlamalar iki alan uzmanı ile yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlara ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Çözümlenen veriler, program aracılığıyla elde edilen görsellerle sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Türk Ders Kitaplarının Derse Hazırlık Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlığa ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan kod ağacı ve ifadelerinin kod ağacına dağılımı, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Derse Hazırlığa İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 1 incelendiğinde; derse hazırlığa ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Olumlu görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *bütünlük sağlama (3), ilgi çekmesi ve düzeye uygunluk (2), tek kitap kullanımı (2), araştırma yapma ve bilgiye ulaşma (1), yönergelere yer verilmesi (1), dengeli konu dağılımı (1), kazanımlara uygunluk (1), etkinliklerin anlaşılırlığı (1), derse karşı istek oluşturma (1).* Türkçe öğretmenleri, derse hazırlık açısından kitapların en fazla bütünlük sağlaması yönünden katkısının üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlık temasına ilişkin olumlu görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

> *Ö14: İki farklı kitap yerine tek kitap olmasını daha uygun buluyorum. Öğrencilerin kitaplardan birini unutmasını önlüyor (tek kitap kullanımı).*
>
> *Ö10: Şimdiye kadar işlenen konularda konu dağılımlarında bir olumsuzluk gözlenmedi. Okuma-anlama-anlatım-dilbilgisi konularının dengeli dağıldığı gözlendi (dengeli konu dağılımı).*
>
> *Ö6: Yeni ders kitaplarındaki bazı etkinlikler ile kitabın bir bütün olarak ele alınması sağlanmış. Kazandırılması istenen kazanımların etkinliklere sarmal bir şekilde dağıtılması öğrenciyi diri tutuyor (bütünlük sağlama).*
>
> *Ö5: Öğrencinin derse karşı daha istekli olmasını sağlamaktadır (derse karşı istek oluşturma).*

Ö5: Öğrenciyi yormayan daha rahat daha kolay daha anlaşılır etkinlinler bulunmaktadır (etkinliklerin anlaşılırlığı).

Ö5: Kazanımlara daha uygun hazırlanmış etkinlikler bulunmaktadır (kazanımlara uygunluk).

Ö4: Kitaplar öğrencilerin ilgi alaka ve seviyesine uygun olarak hazırlandığı için çoğunlukla olumludur (ilgi çekmesi ve düzeye uygunluk).

Ö2: Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini teşvik edici yönergeler vardır (yönergelere yer verilmesi).

Ö1: Öğrencilere verilen etkinlikler sayesinde araştırma yapmayı, araştırma yapmanın kriterlerini ve ödev hazırlamayı öğretiyor. İnternetten ve kütüphaneden bilgiye ulaşmayı öğreniyor (araştırma yapma ve bilgiye ulaşma).

Olumsuz görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *ders hazırlığı sağlayamaması (4), bilgiye sınırlı erişim (2), yayınevi farklılığı (1), tek kaynağa bağlılık (1), öğrencinin sıkılması (1).* Türkçe öğretmenleri, kitapların derse hazırlık açısından en fazla *ders hazırlığı sağlayamaması* yönünden olumsuzluk oluşturduğunun üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlığa ilişkin olumsuz görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö17: Öğrencilere sıkıcı geliyor daha sade kaynaklar olabilir (öğrencinin sıkılması).

Ö7: Öğrencilerin sadece bir kitap üzerinde çalışmaları onlar için yeterli olmayabilir (tek kaynağa bağlılık).

Ö5: Yeni program göre hazırlanmış ders kitaplarının yayınevi farkı olması öğrencilerin bazı konuları hiç görmemelerine neden olabilir. Ve bazı konu sıralarının karışık olmasına neden olmaktadır. Bu da öğrencinin konular arasında bağlantılar kuramamasına neden olmaktadır. Konular arasında kopukluk yaşanmaktadır (yayınevi farklılığı).

Ö3: Konu anlatımı bulunmadığı için öğrencilerin derse hazırlanıp gelmeleri açısından pek yararlı olduğunu düşünmüyorum (derse hazırlığı sağlayamaması).

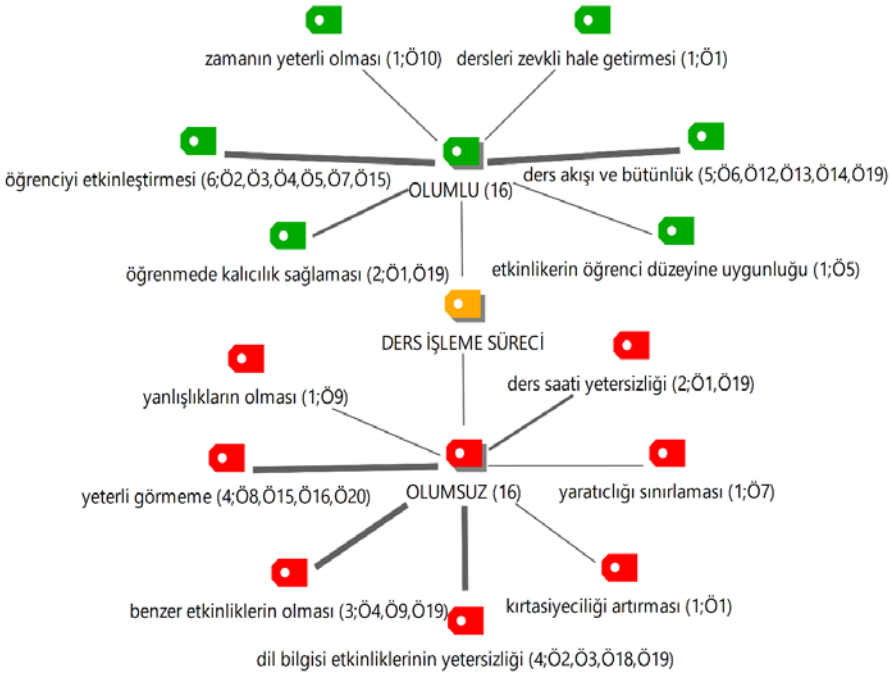
Ö18: Kitapta klasik olarak tabir edeceğimiz hazırlık kısımları var. Öğrencileri pek de araştırmaya sevk etmiyor. Daha dikkatlice hazırlanmalı (derse hazırlığı sağlayamaması).

Ö1: Öğrencilerin tamamı aynı imkânlara sahip olmadığından bilgiye erişmede sıkıntı yaşanmaktadır (bilgiye sınırlı erişim).

Olumlu ve olumsuz görüşlerden ortaya çıkan kodlara bakıldığında; olumlu görüşlerde 9 kod 13 ifade, olumsuz görüşlerde 5 kod 9 ifade bulunduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, derse hazırlığa ilişkin olumlulukların üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Türkçe Ders Kitaplarının Ders İşleme Süreci Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecine ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan kod ağacı ve ifadelerinin kod ağacına dağılımı, Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ders İşleme Sürecine İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 2 incelendiğinde; ders işleme sürecine ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Olumlu görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *öğrenciyi etkinleştirmesi (6), ders akışı ve bütünlük (5), öğrenmede kalıcılık sağlaması (2), etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu (1), zamanın yeterli olması (1), derslerin zevkli hale gelmesi (1).* Türkçe öğretmenleri, kitapların ders işleme süreci açısından en fazla öğrenciyi etkinleştirmesi, ders akışı ve bütünlük sağlaması yönlerinden katkısının üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecine ilişkin olumlu görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

> *Ö10: Hazırlanan konu etkinlikleri, verilen süreye uygun olarak işlenebiliyor. Konularla ilgili tekrar yapmaya zaman kalıyor (Zamanın yeterli olması).*

Ö14: Metin ve etkinliklerin arka arkaya olması çocukların metinle etkinlikler arasında bağlantı kurmasını arttırmaktadır (ders akışı ve bütünlük).

Ö6: Metnin ve etkinliklerinin bir arada olması bütünsel bir bakış açısı sağlıyor. Bu da ders akışını verimli kılıyor (ders akışı ve bütünlük).

Ö5: Kazanımlar için verilen etkinliklerin öğrencinin seviyesine uygun olması öğrencilerin derste herhangi bir zorluk yaşamasını engeller. Bu da herhangi bir olumsuzluk yaşanmamasını sağlar (etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu).

Ö4: Özellikle çalışma kitapları gerek dil bilgisi gerekse anlama dayalı etkinliklerle öğrencilerin sürekli aktif olmasını sağlamaktadır (öğrenciyi etkinleştirmesi).

Ö2: Ders kitaplarının öğrencileri aktif kılmak açısından güzel hazırlandığını söyleyebiliriz (öğrenciyi etkinleştirmesi).

Ö7: Öğrencinin ders esnasında daha aktif olmasını sağlar (öğrenciyi etkinleştirmesi).

Ö1: Oyun oynayarak öğrendiği için derslerin daha zevkli hâle gelmesi (dersleri zevkli hale getirmesi).

Ö1: Bilgiye kendisi ulaştığı için bilginin daha kalıcı olması (öğrenmede kalıcılık sağlaması).

Olumsuz görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği (4), yeterli görmeme (4), benzer etkinliklerin olması (3), ders saati yetersizliği (2), yanlışlıkların olması (1), yaratıcılığı sınırlaması (1), kırtasiyeciliği artırması (1).* Türkçe öğretmenleri, kitapların ders işleme süreci açısından en fazla dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olmaması, genel alarak yeterli görülmemesi ve kitaplarda benzer etkinliklerin olması yönlerinden olumsuzluk oluşturduğunun üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin ders işleme sürecine ilişkin olumsuz görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö9: Ders kitaplarındaki en rahatsız edici durum bilgi yanlışlıkları olsa gerek. Örneğin hecelerin yanlış ayrıldığı, noktalama işaretlerinin yanlış kullanıldığı bir ders kitabının öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunması beklenemez (yanlışlıkların olması).

Ö8: Ders kitaplarını, öğretim programının hedefleriyle kıyasladığımızda kitapların yetersiz olduğunu görmekteyiz. Bu durum amaçlanan kazanımların yeterince verilememesine neden olmaktadır (yeterli görmeme).

Ö16: Bazı etkinlikler yetersiz örnek barındırıyor, devamlı kaynak kitaplara başvurmak zorunda kalıyoruz (yeterli görmeme).

Ö7: Öğrencinin derste istediği gibi fikir üretememesi (yaratıcılığı sınırlaması).

Ö4: Etkinliklerin farklılık konusunda ise eksiklikleri vardır. Her metne ait benzer etkinliklerin olması öğrencileri sıkıyor (benzer etkinliklerin olması).

Ö2: Metinlerde verilen etkinliklerin dil bilgisi çalışmaları açısından yetersiz olduğunu düşünüyorum (dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği).

Ö19: Dil bilgisi etkinliklerinin çok fazla yer almaması dersi kısıtlamakta (dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği)

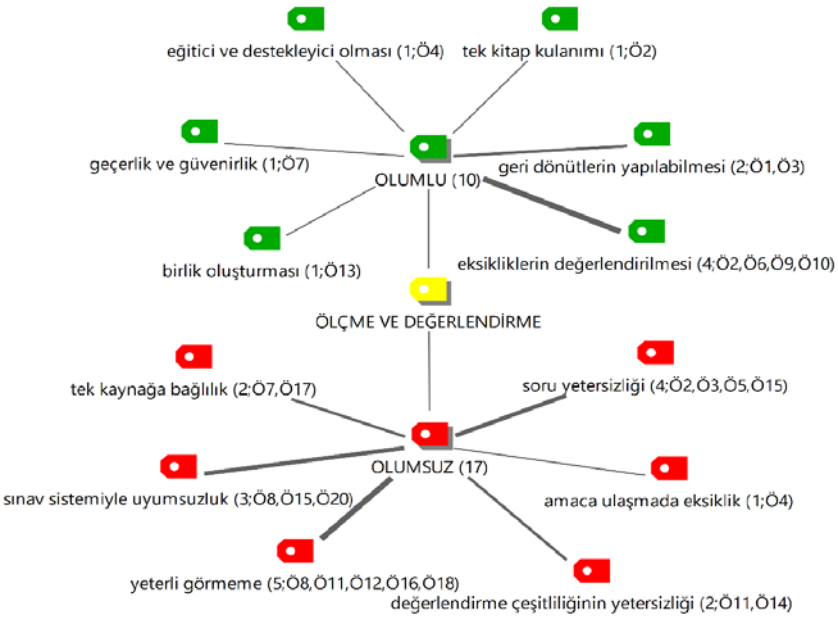
Ö1: Bazı etkinlikler kırtasiyeciliği artırıyor (kırtasiyeciliği artırması).

Ö1: Ders saatlerinin verilen etkinlikler için kısıtlı kaldığı görülüyor (ders saati yetersizliği)

Olumlu ve olumsuz görüşlerden ortaya çıkan kodlara bakıldığında; olumlu görüşlerde 6 kod 16 ifade, olumsuz görüşlerde 7 kod 16 ifade bulunduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, ders işleme sürecine ilişkin olumlu ve olumsuzlukların üzerinde eşit düzeyde görüş belirtmişlerdir.

Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan kod ağacı ve ifadelerinin kod ağacına dağılımı, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 3 incelendiğinde; ölçme ve değerlendirmeye ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Olumlu görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *eksikliklerin değerlendirilmesi (4), geri dönütlerin yapılabilmesi (2), tek kitap kullanımı (1), eğitici ve destekleyici olması (1), geçerlik ve güvenirlik (1), birlik oluşturması (1).* Türkçe öğretmenleri, kitapların ölçme ve değerlendirme açısından en fazla eksikliklerin değerlendirilmesi yönünden katkısının üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö13: Sınıflar arasında da birliktelik sağlandığı için olumludur (birlik oluşturması).

Ö7: Değerlendirme daha geçerli olur (geçerlik ve güvenirlik).

Ö4: Öğrencilerin ölçme değerlendirme çalışmalarında eğitici destekleyici nitelik taşıması açısından önemli (eğitici ve destekleyici olması).

Ö2: Aynı zamanda çalışma kitaplarının kaldırılıp oradaki etkinliklerin ders kitabında metinlerin hemen ardından verilmesinin isabetli bir karar olduğunu düşünmekteyim (tek kitap kullanımı).

Ö2: Kitaplardaki tema sonu değerlendirmelerinin öğrencilerdeki öğrenme eksikliklerini tespit etmede yardımcı olduğunu düşünüyorum (eksikliklerin değerlendirilmesi).

Ö6: Bol etkinlik ve tema sonu değerlendirmelerinin bulunması durum tespiti anlamında oldukça yararlı (eksikliklerin değerlendirilmesi).

Ö1: Geri dönütler yoluyla ölçme ve değerlendirme açısından öğrencilerin durumlarını daha net görebilme imkânı sağlıyor (geri dönütlerin yapılabilmesi).

Olumsuz görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *yeterli görmeme (5), soru yetersizliği (4), sınav sistemiyle uyumsuzluk (3), değerlendirme çeşitliliğinin yetersizliği (2), tek kaynağa bağlılık (2), amaca ulaşmada eksiklik (1).* Türkçe öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme açısından kitapların genel olarak yeterli görülmemesi, soru yetersizliği ve sınav sistemiyle uyumsuzluk yönlerinden olumsuzluk oluşturduğunun üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumsuz görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö14: Ölçme ve değerlendirme bölümlerini uygun bulmakla birlikte öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçebilecek etkinliklerin artmasını bekliyorum (değerlendirme çeşitliliğinin yetersizliği).

Ö8: Mevcut sınav sistemine uygun olmadığı için sürekli farklı kaynaklar arayışına girmemize neden olmaktadır (sınav sistemiyle uyumsuzluk).

Ö16: Kitapların ölçme değerlendirmede yer alan testler öğrenci başarısını ölçmede yetersiz. Farklı kaynaklardan hazırladığımız testlerle bu durumu iyileştirmeye çalışıyoruz (yeterli görmeme).

Ö8: Ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme bakımından oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum. Hedeflerden uzak ve sayıca yetersizdir. Nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olduğu için öğretmenler ve öğrenciler alternatif kaynak kitap arayışına girmektedir (yeterli görmeme).

Ö7: Sadece bir kitap üzerinden değerlendirmek yetersiz olur (tek kaynağa bağlılık).

Ö4: Ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun olarak yapılması açısından eksik buluyorum (amaca ulaşmada eksiklik).

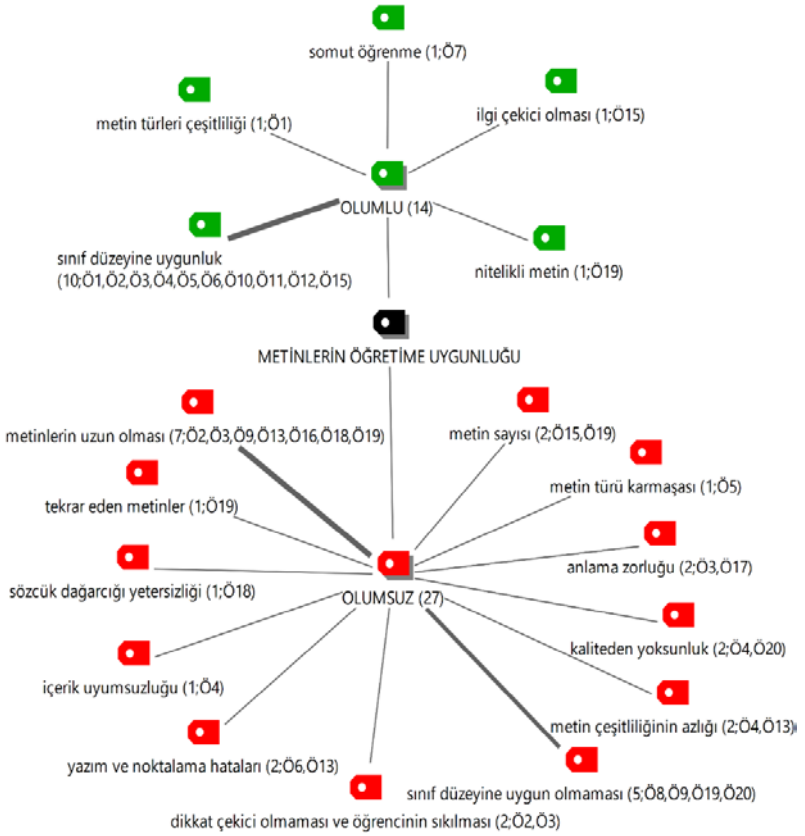
Ö5: Kitapta verilen ölçme değerlendirmenin yetersiz ve az olması (soru yetersizliği).

Ö2: Olumsuz yönü ise soruların yetersiz olmasıdır (soru yetersizliği).

Olumlu ve olumsuz görüşlerden ortaya çıkan kodlara bakıldığında; olumlu görüşlerde 6 kod 10 ifade, olumsuz görüşlerde 6 kod 17 ifade bulunduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumsuzlukların üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Türkçe Ders Kitaplarının Metinlerin Öğretime Uygunluğu Açısından Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Türkçe öğretmenlerinin metinlerin öğretime uygunluğuna ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan kod ağacı ve ifadelerinin kod ağacına dağılımı, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Metinlerin Öğretime Uygunluğuna İlişkin MAX Maps Kod Birlikte Oluşma Modeli

Şekil 4 incelendiğinde; metinlerinin öğretime uygunluğuna ilişkin belirtilen öğretmen görüşlerinin olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde ayrıldığı görülmektedir. Olumlu görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *sınıf düzeyine uygunluk (10), nitelikli metin (1), ilgi çekici olması (1), metin türleri çeşitliliği (1), somut öğrenme (1).* Türkçe öğretmenleri, en fazla metinlerin sınıf düzeyine uygun olduğunun üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin metinlerin öğretime uygunluğuna ilişkin olumlu görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö19: Bazı parçaların iyi nitelikte olması olumlu (nitelikli metin).

Ö15: Öğrencilerin ilgisini çeken metin bulunması (ilgi çekici olması).

Ö7: Metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu öğrencinin okuduklarını daha rahat somutlaştırmasını sağlıyor (somut öğrenme).

Ö1: Farklı türlerde metinlerin olması, öğrencilerin bu metin türleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (metin türleri çeşitliliği).

Ö5: Metinler sınıf düzeyine uygun verilmektedir. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerin daha özenle ve daha dikkatle seçildiği görülmektedir (sınıf düzeyine uygunluk).

Ö3: Önceki kitaplarla karşılaştırırsak metinlerin öğrenci düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum (sınıf düzeyine uygunluk).

Ö1: Metinlerin sınıf düzeylerine uygun olduğu görülmektedir (sınıf düzeyine uygunluk).

Olumsuz görüşlere ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklığı şu şekildedir: *metinlerin uzun olması (7), sınıf düzeyine uygun olmaması (5), dikkat çekici olmaması ve öğrencilerin sıkılması (2), metin çeşitliliğin azlığı (2), yazım ve noktalama hataları (1), kaliteden yoksunluk (2), anlama zorluğu (2), metin sayısı (2), metin türü karmaşası (1), içerik uyumsuzluğu (1), sözcük dağarcığı yetersizliği (1), tekrar eden metinler (1).* Türkçe öğretmenleri, metinlerin sınıf düzeyine uygunluğu açısından en fazla metinlerin uzun olması ve sınıf düzeyine uygun olmaması yönlerinden olumsuzluk oluşturduğunun üzerinde durmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin metinlerin öğretime uygunluğuna ilişkin olumsuz görüş örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Ancak bazı metinler ise uzun ve öğrencilerin anlama düzeylerinin üstünde (metinlerin uzun olması).

Ö9: Bazı okuma ve dinleme metinlerinin çok uzun olması dersi kesinlikle çok olumsuz etkilemektedir (metinlerin uzun olması).

Ö16: 5. sınıf metinleri sınıf düzeyine göre biraz uzun. Daha kısa ve olay içerikli metinler yer almalı (metinlerin uzun olması).

Ö19: Aynı parçaların her sınıf seviyesinde olması, sürekli aynı parçaların tekrarlanması (tekrar eden metinler).

Ö18: Ayrıca sözcük dağarcığı bakımından kısır bir kitap (sözcük dağarcığı yetersizliği).

Ö19: Kitaplarda fazla sayıda parça olması (metin sayısı).

Ö8: Çoğunlukla seçilen metinler hem sınıf seviyesine uygun değil hem de edebi estetikten uzaktır. Bu durum öğrencilerin derste sıkılmasına ve metinleri yeterince anlamamasına neden olmaktadır (sınıf düzeyine uygun olmaması).

Ö9: Bazı metinlerde kullanılan kavramlar da çocukların seviyelerine uygun olmayabilmektedir (sınıf düzeyine uygun olmaması).

Ö6: Ama bazı metinlerde yapılan yazım hataları metin düzeyinin önüne geçebiliyor (yazım ve noktalama hataları).

Ö5: Ayrıca metin türü konusunda karmaşaların önüne geçilmelidir. Hangi türlerin verileceği ve verilecek türlerin dışında metin koyulmaması konusunda özen gösterilmesi gerekmektedir (metin türü karmaşası).

Ö4: Bazı metinlerin içeriği öğrencinin ilgi alaka ve seviyesine uygun değil (içerik uyumsuzluğu).

Ö13: Dört beş sayfa süren metinler olmamalı, şiir ve tiyatroya da üçer dörder örnek metin konmalı (metin çeşitliliğinin azlığı).

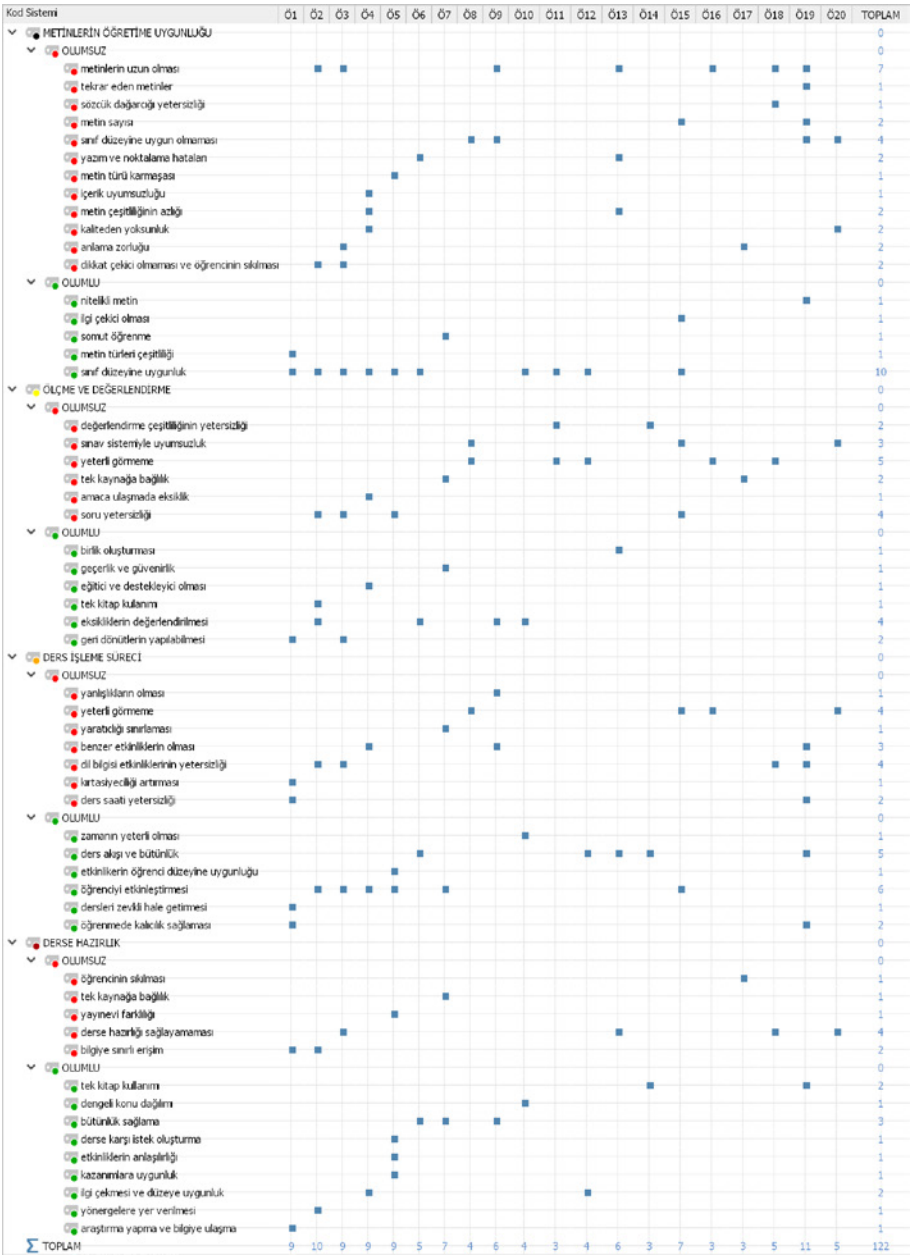
Ö4: Türkçe ders kitaplarındaki en büyük eksik ise metinlerin gerekli kaliteden yoksun olması (kaliteden yoksunluk).

Ö3: Bazı metinleri ise anlama da zorluk çektiklerini düşünüyorum (anlama zorluğu).

Ö2: Daha ilgi çekici metinler öğrencilerin dikkatini metinler üzerine yoğunlaştırılabilir (dikkat çekici olmaması ve öğrencinin sıkılması).

Olumlu ve olumsuz görüşlerden ortaya çıkan kodlara bakıldığında; olumlu görüşlerde 5 kod 14 ifade, olumsuz görüşlerde 12 kod 27 ifade bulunduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, metinlerin öğretime uygunluğu açısından olumsuzlukların üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin kategorilere ve bu kategorilerin kodlarına dağılımları, Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğretmen Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Dağılımları

Tartışma, Sonuç ve Öneri

Araştırma, 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme ile metinlerin öğretime uygunluğu açılarından olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Alan yazında önceki Türkçe dersi öğretim programları temelinde hazırlanmış Türkçe ders kitaplarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Aslan ve Doğu, 2016; Durukan, 2011; Epçaçan ve Okçu, 2010; Güfta ve Özçakmak, 2013; Kabadayı, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Bizim araştırmamız, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe eğitimi ve öğretiminin uygulayıcısı Türkçe öğretmenleri tarafından dört temel açıdan değerlendirilmesini kapsamaktadır. Araştırma; güncel bir durumu derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme ile metinlerin öğretime uygunluğu açılarından incelemesi bakımından önemli görülmektedir. Önceki Türkçe dersi öğretim programları temelinde hazırlanmış Türkçe Ders Kitapları üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, bizim çalışmamızın kapsamının yapılan araştırmalardan farklı olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda Türkçe ders kitaplarına yönelik yapılmış araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Aslan ve Doğu (2016), ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin görüşleri konulu çalışmasında, öğrencilerin Türkçe ders kitaplarındaki metinleri genel olarak beğenmediği ve en çok beğenilen metinlerin bile az sayıda öğrenci tarafından beğenildiği sonucuna ulaşmışlardır. Durukan (2011), Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu çalışmasında, öğrencilerin olumlu yönde görüş belirttikleri; ders kitaplarındaki metinleri uzunluk, cümlelerin anlaşılabilirliği, görsellerle/resimlerle uyumluluğu, etkinliklerle desteklenebilirliği açılarından olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Epçaçan ve Okçu (2010), ilköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi konulu çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve öğretim programıyla uygunluğu konusunda "kararsızım" düzeyinde kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Güfta ve Özçakmak (2013) ilköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu çalışmasında, 6. sınıf düzeyindeki bazı yazma etkinliklerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde "uygun" bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kabadayı (2010), ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili görüşleri konulu çalışmasında, "Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı" ve "Öğretmen Kılavuz Kitabı" adı altında rehberlik yapan materyallerin etkin ve olumlu bir uygulama olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu konulu araştırmalarında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yüksek yaygınlık ve sıklıkta kullandıkları kelimeler ile Türkçe ders kitaplarındaki metinler arasında büyük bir

uyumsuzluk olduğu ve öğrenciler arasında belli bir yaygınlığa sahip kelimelerin yaklaşık yarısının ders kitaplarında hiç yer almadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitapları kullanımının derse hazırlık, ders işleme süreci, ölçme ve değerlendirme ile metinlerin öğretime uygunluğu açılarından ortaya çıkardığı olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar, aşağıda sunulmuştur.

Türkçe öğretmenleri, ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık açısından öğretmenlere en fazla *bütünlük oluşturması* yönünden yararlı olduğunu ancak kitapların *ders hazırlığı sağlayamaması* yönünden olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, kitapların derse hazırlık açısından olumlulukların üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, ortaokul Türkçe ders kitaplarının ders işleme süreci açısından öğretmenlere en fazla *öğrenciyi etkinleştirmesi*, *ders akışı ve bütünlük* yönlerinden katkılarının olduğunu ancak kitapların *dil bilgisi etkinliklerinin yetersizliği*, *genel olarak yeterli görülmemesi* ve *benzer etkinliklerin olması* yönleriyle olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, kitapların ders işleme süreci açısından olumlu ve olumsuzluk yönlerine ilişkin eşit düzeyde görüş belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, ortaokul Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından öğretmenlere en fazla *eksikliklerin değerlendirilmesi* yönünden katkısının olduğunu ancak kitapların genel olarak *yeterli görülmemesi*, *soru yetersizliği* ve *sınav sistemiyle uyumsuz olması* yönlerinden olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, kitapların ölçme ve değerlendirme açısından olumsuzlukların üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri, ortaokul Türkçe ders kitaplarının metinlerin öğretime uygunluğu açısından en fazla *sınıf düzeyine uygun olması* yönünden katkısının olduğunu ancak *metinlerin uzun olması* yönünden olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, kitaplarda yer alan metinlerin öğretime uygunluğu açısından olumsuzlukların üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Bu sonuçlara genel olarak bakıldığında, Türkçe öğretmenleri; ortaokul Türkçe ders kitaplarının derse hazırlık açısından olumlu, ders işleme süreci açısından eşit düzeyde olumlu ve olumsuz, ölçme ve değerlendirme açısından olumsuz, metinlerin öğretimi uygunluğu açısından olumsuz yönlerinin üzerinde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmene ve öğrenciye daha iyi bir ders hazırlığı sağlayabilmesi için derse hazırlığa ilişkin olumsuzluklar (ders hazırlığı sağlayamaması, bilgiye sınırlı erişim, yayınevi farklılığı, tek kaynağa bağlılık vb.) giderilmelidir.

2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmene ve öğrenciye daha verimli ve etkili bir ders işleme süreci sağlayabilmesi için ders işleme sürecine ilişkin olumsuzluklar (benzer etkinliklerin olması, ders saati yetersizliği, yanlışlıkların olması, yaratıcılığı sınırlaması, kırtasiyeciliği artırması vb.) giderilmelidir.

3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerinin daha nitelikli ölçme ve değerlendirme sağlayabilmesi için ölçme ve değerlendirme ilişkin olumsuzluklar (soru yetersizliği, sınav sistemiyle uyumsuzluk, değerlendirme çeşitliliğinin yetersizliği vb.) giderilmelidir.

4. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğretime daha uygun duruma getirilmesi için metinlere ilişkin ortaya çıkan olumsuzluklar (metinlerin uzun olması, sınıf düzeyine uygun olmaması, dikkat çekici olmaması ve öğrencilerin sıkılması, metin çeşitliliğin azlığı vb.) giderilmelidir.

Kaynakça

ARSLAN, Mehmet M., MİRİCİ, İsmail. H. ve YAMAN, Metin (2001). **Millî Eğitimin Yasal Dayanağı Mevzuat – I**, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.

ASLAN, Canan ve DOĞU, Yılmaz (2016). "Öğrencilerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere İlişkin Görüşleri", Akademik Araştırmalar Dergisi, S. 67, ss. 1-30.

CERAN, Dilek (2015). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Metaforları", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 8, S. 3, ss. 121-140.

CRESWELL, John W. (2013). **Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches**, Sage, New York.

DURUKAN, Erhan (2011). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 24, S. 1, ss. 209-216.

EPÇAÇAN, Cevdet ve OKÇU, Veysel (2010). "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", Millî Eğitim, S. 187, ss. 39-51.

GÜFTA, Hüseyin ve ÖZÇAKMAK, Hüseyin (2013). "İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 10, S. 21, ss. 125-144.

İŞCAN, Adem ve CIMBIZ, Ahmet T. (2018). "Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi", Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 18, S. 1, ss. 250-272.

KABADAYI, Halil İbrahim (2010). "İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitapları Hakkındaki Görüşleri", Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 3, S. 2, ss. 42-50.

KAYA, Zeki (2002). **Uzaktan Eğitim**, Pegem A. Yayıncılık, Ankara.

Kurudayıoğlu, Mehmet ve Karadağ, Özay (2010). "Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının durumu", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 7, S. 2, ss. 335-343.

KÜÇÜKAYDIN, Menşure A. ve İŞCAN, Adem (2017). "İlköğretim 3. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitabının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluk düzeyi", Ana Dili Eğitimi Dergisi, C. 5, S. 1, ss. 1-13.

MEB (2018). **Türkçe Dersi Öğretim Programı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MERRIAM, Sharan B. (2013). **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**, (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÖZKAN, Recep (2010). "Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, C. 7, S. 1, ss. 1124-1141.

PATTON, Michael Quinn (2002). **Qualitative Research & Evaluation Methods**, (3.Ed.), Sage, Hershey, PA.

ROBSON, Coin (2001). **Real World Research**, Blackwell Publishers, Oxford.

SEVER, Sedat (2003). **Çocuk ve Edebiyat**, Kök Yayıncılık, Ankara.

ŞAHİN, Ayfer (2008). "İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi", Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 9, S. 3, ss. 133-146.

ŞAHİN, Tülay (1998). "Amerika'da ilkokul 5. sınıflarda okutulan ana dili ders kitabının değerlendirilmesi", Dünyada ve Türkiye'de anadili eğitimi. Sempozyum Bildirileri, Ankara Üniv. Tömer Yayınları, Ankara.

TDK (2005). **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

TERTEMİZ, Neşe, ERCAN, Leyla ve KAYABASI, Yücel (2004). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. (Ed. L. Küçükahmet). **Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu**, Nobel Yayınevi, Ankara (ss.34-66).

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILDIZ, Cemal ve ŞİMŞEK, Nil D. (2013). "Evaluation of a textual exercise in the 6th grade Turkish course workbook in terms of textuality", Procedia-Social and Behavioral Sciences, S. 70, ss. 222-230.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (123-147)

1416 SAYILI KANUN KAPSAMINDA YURT DIŞINDA LİSANSÜSTÜ ÖĞRENİM GÖRENLERİN ÇALIŞTIKLARI KAMU KURUM VE KURULUŞLARINA YAPTIKLARI KATKILAR İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİN ANALİZİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Semih AKTEKİN[1], İbrahim TEKBEN[2]

* Bu makale, Doç. Dr. Semih AKTEKİN'in danışmanlığında, İbrahim TEKBEN tarafından hazırlanan '1416 Sayılı Kanun Kapsamında Öğrenim Gören Bursiyerlerin Kamu Kurum ve Kuruluşlarına Katkılarının Analizi' başlıklı Millî Eğitim uzmanlık tezinden üretilmiştir.

1 Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, semih.aktekin@gmail.com, ORCID ID: 0000 0001 7011 989X.

2 Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, ibrahim.tekben@gmail.com, ORCID ID: 0000 0003 1090 0582.

Geliş Tarihi: 18.09.2019 **Kabul Tarihi:** 16.10.2019

Öz: Bu araştırmanın amacı; 1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışında lisansüstü öğrenim gören bursiyerlerin çalıştıkları kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarına ilişkin görüşlerini analiz etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, adına bursiyer gönderilen 10 farklı kurumda çalışan 27 bursiyer ile bu kurumlardan 3 yönetici oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bursiyerlerin tamamı yurt dışında lisansüstü eğitim görmenin kişisel, mesleki ve akademik gelişimlerine önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Bursiyerlerin çoğu yurt dışı eğitimlerinden edindikleri kazanımları görev yaptıkları kuruma tamamen yansıtamadıklarını düşünmektedir. Veriler ışığında kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan bursiyerlerin görev yaptıkları kurumlara olan katkılarının artırılması ve geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 1416 sayılı Kanun, MEB Bursları, kamu istihdam politikaları, yurt dışı eğitim

ANALYSIS OF THE OPINIONS ON THE CONTRIBUTIONS OF THE SCHOLARSHIP AWARDEES UNDER THE LAW NO. 1416 TO THE PUBLIC INSTITUTIONS AND ORGANIZATIONS IN TURKEY

Abstract:

The aim of this research is to analyze the contribution of the state sponsored students under the law no:1416 to their institutions and organizations. The focus group of this research consists of 27 students who carry out their compulsory services in 10 different state institutions and organizations and 3 administrators of those institutions and organizations. In this research, semi-structured interview forms have been used as the data collection tool. All of the sponsored students indicated that having a postgraduate education abroad has significantly contributed to their personal, professional and academic developments. The students pointed out that they are not able to implement their experiences that they gained during their education abroad to the institutions they work for. Suggestions were made in this study in order to improve and increase the contributions of the sponsored students to the institutions and organizations they work for according to the views of sponsored students and administrators.

Key Words: Law No. 1416, MoNE Scholarships, public employment policies, overseas education

Giriş

Ülkelerin geleceğine katkıda bulunacak eğitimli insan gücü yetiştirilmesi, tüm devletlerin temel sorunlarından bir tanesidir. Kalkınmak ve teknolojik olarak büyümek isteyen bütün toplumlar öncelikle eğitimli insan gücü sorunlarını çözmek zorundadır. Eğitim ile ekonomi ve nitelikli insan gücü kaynağını oluşturma arasındaki ilişkiye ve bunun açıklanmasına önem veren Harbison ve Myer (1964) nitelikli insan gücü sayısının bir toplumun kalkınma düzeyini belirlemede önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamaktadır.

Ülkelerin nitelikli, yetişmiş insan kaynağı uluslararası rekabette olduğu kadar, demokratik bir düzenin geliştirilmesinde ve sosyal refahın artırılmasında da önemli bir faktördür (Çetinsaya, 2014:13). Bundan dolayı kalkınma ister ekonomik, ister po-

litik, isterse kültürel açıdan ele alınsın, insan gücü kaynaklarını incelemek, harekete geçirmek ve teknolojik gelişmenin önemli bir parçası olarak planlamak kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır (Gürler, 2013; Perna, Orosz ve Jumakulov, 2015). Yönetim kuramları açısından da incelendiğinde nitelikli insan gücünün kurumun etkililiği ve verimliliğini artırdığı bir gerçektir (Gürler, 2013; Özdemir, 2015). Kurumların etki ve verimliliğinin artırılması için bireylerin amaçları ile kurumun amaçlarının uyuşması çok önemlidir. Toplumların kalkınmalarında ve gelişmelerinde en önemli etken kurumlardır (Acemoğlu ve Robinson, 2015). Kurumların kalkınması ve gelişmesinin en önemli etkeni ise şüphesiz nitelikli yetişmiş insan gücüdür. Nitelikli insan gücü yetiştirmek, üstün yetenekli ve başarılı gençleri ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim alanlarına yöneltmek ve gelişmelerini sağlamak devletin asli görevleri arasındadır (DPT, 1988). Bu kapsamda Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Türkiye'de, 1929 tarihli 1416 sayılı Kanun ve 1981 tarihli 2547 sayılı Kanun çerçevesinde lisansüstü eğitim için yurt dışına öğrenci gönderilmektedir. 1416 sayılı Kanun, ihtiyaç duyulan alanlarda yurt dışında nitelikli insan gücü yetiştirmeye ilişkin Cumhuriyet dönemindeki ilk yasal düzenlemedir. 2547 sayılı Kanun ise sadece üniversiteler için öğretim üyesi yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu iki kanun dışında da farklı kurum ve bakanlıklar ile uluslararası kuruluşların hem üniversite mezunlarına hem kamu çalışanlarına yönelik sağladıkları yurt dışı burs ve eğitim imkânları bulunmaktadır.

1416 sayılı Kanun'dan Önce Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi

Osmanlı Devleti'nde 19. Yüzyılın ilk yarısından itibaren yurt dışına burslu statüde öğrenci gönderilmeye başlanmıştır (Erdoğan, 2010; Yıldırım, 2005). Fransız İhtilali'nden sonra Avrupa'da ve dünyada meydana gelen gelişmeler Osmanlı Devleti'ni çeşitli alanlarda arayışlara itmiştir. Bu arayışlar modernleşme politikaları çerçevesinde önce askeri ıslahatlar daha sonra sivil alanda devam etmiştir. Bu amaçla Osmanlı Devleti batılı anlamda kurumlar oluşturmak amacıyla farklı alanlarda eğitim görmeleri için yurt dışına öğrenci göndermiştir. Osmanlı Devleti›nde yurt dışına öğrenci gönderme uygulaması III. Selim döneminde Fransa Büyükelçisinin de gayretleriyle İshak Bey'in yenilikleri yerinde görmesi ve Fransızca öğrenmesi amacıyla Fransa'ya gönderilmesi ile başlamıştır. Sonraki yıllarda II. Mahmut da 150 öğrenciyi eğitim için Avrupa'ya göndermiştir (Ulu, 2014:497). Tanzimat Fermanı'ndan (1839) sonra da yurtdışına öğrenci gönderilmesine devam edilmiştir (Arslan, 2014:25). Bu uygulamadaki temel kaygının Avrupa'da meydana gelen teknolojik gelişmelere vakıf olma ve bu gelişmenin arkasındaki ilim ve fennin öğrenilerek İmparatorluğun hizmetine sunulması olduğu anlaşılmaktadır (Erdoğan, 2009; Arslan, 2014). Nitelikli insan kaynağına yatırım anlamında devlet tarafından yurt dışına burslu öğrenci gönderilmesi uygulaması İmparatorluğun son yıllarına kadar devam etmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren de Kurtuluş Savaşı'ndan yeni çıkmış olan ülkenin kalkınmasını gerçekleştirecek olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek amacıyla kısıtlı imkânlara rağmen, farklı alanlarda yurt dışına öğrenci gönderilmiştir (Yıldırım,

2005). 1416 sayılı Kanun'dan önce başlangıçta Fransa'ya, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in erken dönemlerinde ise Almanya'ya yoğun bir şekilde öğrenci gönderildiği görülmektedir. 1923-1929 yılları arasında yurt dışına öğrenci gönderme konusunda idari düzenlemeler de yapılmıştır. 1925'te Ticaret Vekâleti tarafından Avrupa'ya eğitim amacıyla gönderilecek öğrenciler için hazırlanan talimatname Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır. Avrupa'ya gönderilen öğrenciler 1929 yılına kadar ortak kurallar olmaksızın, kurumların kendi inisiyatiflerine bağlı olarak seçilmiştir (Yıldırım, 2005:12).

1416 sayılı Kanun'dan Sonra Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi

Cumhuriyetin ilk yıllarında yeni kurulan sistem için gerekli nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda üniversiteler henüz yeterli sayı ve nitelikte değildi. Bundan dolayı yabancı uzmanlardan faydalanma ve öğrencilerin yurt dışında yetiştirilmesi yoluna gidilmişti (Yıldırım, 2005). Bu konudaki yasal boşlukların doldurulması amacıyla İcra Vekilleri Heyeti'nin 19/12/1928 tarihinde görüştüğü "ecnebi memleketlerde talebenin sureti tahsili"yle alakalı hazırladığı kanun layihası, 12/01/1929, 17/03/1929 ve 21/03/1929 tarihlerinde TBMM'de görüşülmüştür (Arslan, 2014:85). Tam adı "Memâlik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamname" olan 1416 sayılı Kanun İsmet İnönü tarafından 29 Aralık 1928'de gerekçesiyle birlikte Meclise sunulmuş ve 16 Nisan 1929 tarihinde 'Takvim-i Vekâyi (Resmî Gazete)'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Uysal, 1973: 21). 1416 sayılı Kanunun gerekçesinde bir yandan yurt dışına gönderilecek öğrencilerin toplumun gerçek ihtiyaçlarını karşılayacak alanlarda öğrenim görmelerine, diğer yandan da öğrencilerin yurda döndüklerinde uzmanlıklarına uygun bir görevde istihdam edilmelerine özen gösterilmesi öngörülmektedir. Bu Kanun kapsamında yurt dışına gönderilecek öğrencilerin nasıl seçilecekleri, öğrenim planları, imzalayacakları taahhütnameler, geri çağrılmalarını gerektirecek durumlar, masrafları ve finansman, denetlenmeleri, istihdamları ve tazminat durumları belirlenmiştir. Ayrıca kendi imkânlarıyla yabancı ülkelere giden öğrencilerin durumlarının nasıl ele alınacağı da bu Kanun'da belirtilmiştir (Arslan, 2014; Ulu, 2014;Uysal; 1973).

1416 sayılı Kanunun yayımlanmasından sonra Avrupa'ya çoğunlukla farklı Bakanlıklar tarafından öğrenci gönderilmiştir. Maarif Vekâleti, Ticaret Vekâleti, İktisat Vekâleti, Nafıa (Bayındırlık) Vekâleti, Ziraat Vekâleti, Maliye Vekâleti ve bunların yanında valilikler, belediyeler, Harita Umum Müdürlüğü, Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü ve kamu iktisadi teşebbüslerince yurt dışına öğrenci gönderilmiştir (Arslan, 2014; Ulu, 2014; Yıldırım, 2005).1925'te devlet eliyle başlatılan sanayileşme hamlesi sırasında açılan Etibank, MKE, MTA, SEKA, Sümerbank, Türkiye Çimento Fabrikaları A.Ş., Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. gibi kuruluşlar ihtiyaç duydukları yetişmiş iş gücü ve yöneticileri yetiştirmek için yurt dışına öğrenci göndermişlerdir (Ulu, 2014). Yurt dışına gönderilen burslu öğrencilerin eğitimlerini tamamlayarak yurda döndüklerinde adına öğrenim gördükleri kurum ve bakanlıklarda çalışmaya başlamaları öngörülmüştür.

1933'te başlayan üniversite reformundan dolayı üniversitelerin sayısında önemli artışlar olmuştur. Üniversitelerin sayısındaki artışla birlikte, akademisyen sayısındaki yetersizlikler belirgin hale gelmiş ve ihtiyacın karşılanması amacıyla 1416 sayılı Kanun daha çok üniversitelerin yetişmiş öğretim elemanı kazandırma işlevini yüklenmiştir (Gümüş ve Gökbel, 2012; Öçal, 2012).

1929 yılından itibaren yurt dışına öğrenci göndermekte olan Millî Eğitim Bakanlığı 2013 yılından itibaren bünyesinde ihtiyaç duyduğu alanlarda ve Millî Eğitim Bakanlığında istihdam edilmek üzere Kanunun ilk yıllarından sonra ilk defa kendi adına lisansüstü öğrenim görmek için yurt dışına resmî burslu statüde öğrenci göndermektedir (MEB, 2013). Şu anda yurt dışındaki öğrencilerin çoğu üniversiteler adına öğrenim görmekle birlikte son yıllarda artan sayı ve çeşitlilikte TPAO, TAGEM, TCDD gibi 18 farklı kamu kurumu adına da yurt dışına öğrenci gönderilmeye devam edilmektedir (MEB, 2018).

1416 sayılı Kanun'da başlangıçtan günümüze kadar çeşitli değişiklikler ve ekler yapılmıştır. Son yıllarda başlıca değişiklikler 1988, 1990, 2006 ve 2014 yıllarında yapılmıştır. 1416 sayılı Kanunun uygulamasını düzenlemek amacıyla 1993 yılında çıkarılan "Türk Öğrencilerin Yabancı Ülkelerde Öğrenimleri Hakkında Yönetmelik'te 1994, 1996, 2001, 2013, 2014 ve 2016 yıllarında ekleme ve değişiklikler yapılmıştır.

1416 sayılı Kanun ve ilgili yönetmelikte 2014 ve 2016 yıllarında köklü değişiklere gidilmiş ve birçok iyileştirme yapılmıştır. Bu iyileştirmelerin başlıcaları şunlardır (1416 sayılı Kanun, 2014; MEB, 2016a):

– Kanun kapsamında yurt dışında lisansüstü eğitim amacıyla geçirilen sürelerin tamamının memuriyette geçmiş sayılarak, bu sürelerin her yılının bir kademe ilerlemesine ve her üç yılının bir derece yükselmesine esas olacak şekilde değerlendirileceği ve 657 sayılı Kanunun 68 inci maddesinin (B) fıkrasında öngörülen çalışma sürelerinin hesabında da dikkate alınacağı belirtilmiştir. Bu husus eski bursiyerleri de kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

– Bu kanun uyarınca mecburi hizmet karşılığı yurt dışına gönderilenlerin öğrenimlerini başarıyla tamamladıktan sonra mecburi hizmet yükümlülüklerini ifa etmek üzere, adlarına gönderildikleri kurumların ilgili kadrolarına doğrudan atanacakları hükme bağlanmıştır.

– Devlet memuru olup burstan yararlanmak isteyen adaylar için öngörülmüş olan istifa şartı ortadan kaldırılmıştır, bunların öğrenimleri boyunca kurumlarında aylıksız izinli sayılmaları hükmü eklenmiştir.

– Bursiyerlerin eş ve çocuklarının tedavi giderlerinin ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca karşılanacağı hükmü eklenmiştir.

– Yurt dışına gönderilenlerden ruh veya beden sağlığının öğrenimini sürdürmesine imkân tanımaması durumu sağlık kurulu raporu ve diğer destekleyici belgeler ile

tespit edilenlerin öğrencilikle ilişiğinin kesilmesi, bu kişilerden tahsil masrafı istenmemesi ve bu kişilerin mecburi hizmetle yükümlü tutulmaması maddesi eklenmiştir.

1929 yılından günümüze kadar 1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışına 13.511 öğrenci gönderildiği saptanabilmiştir. Ancak Bakanlık arşivinin değişik tarihlerde yangın vb. sebeplerle yok olması nedeniyle bu konuda sağlıklı veriler bulunmamaktadır. Bakanlık verilerinin incelenmesinden 1961 yılına kadar her yıl ortalama 33 öğrenci yurt dışına lisansüstü öğrenim için gönderilirken 1961 yılından 2005 yılına kadar her yıl ortalama 144 öğrenci yurt dışına lisansüstü öğrenim için gönderilmiştir. Son yıllar incelendiğinde ise her yıl ortalama 608 öğrenci yurt dışına gönderilmiştir. Son on yılda ilan edilen kontenjanların (12.205) yaklaşık yarısı doldurulabilmiştir. 2006 yılında başlayan beş yılda beş bin öğrenci projesi kapsamından itibaren her yıl yaklaşık 1.000 kontenjanlık burs ilan edilmektedir (MEB, 2016b). 1416 sayılı Kanun kapsamında öğrenim gören öğrenciler, öğrenimlerini tamamladıktan sonra adına öğrenim gördükleri kurumlara karşı öğrenim sürelerinin iki katı kadar mecburi hizmetle yükümlü olmaktadırlar. Bu yüzden birçok kamu kurum ve kuruluşu bu hükümden yararlanarak yurt dışına lisansüstü öğrenim görmek üzere öğrenci göndermişler ve göndermeye de devam etmektedirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1929 tarihli 1416 sayılı Kanun kapsamında farklı kamu kurumları adına öğrenim gören bursiyelerin yurt dışı lisansüstü öğrenimlerinden edindikleri akademik, mesleki ve teknik kazanımlarının görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarını incelemektir. Üniversiteler adına öğrenim gören ve döndükten sonra akademisyen olarak görev alan bursiyerler bu çalışmanın dışında bırakılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap alınması amaçlanmıştır:

1. 1416 sayılı kanun kapsamında yurt dışına gönderilen bursiyerlerin lisansüstü öğrenimleri sırasında edindikleri mesleki, kişisel, akademik ve teknik kazanımlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Yurda dönen bursiyelerin görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarına katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

3. Bursiyerlerin Türkiye'ye döndükten sonra görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarında karşılaştıkları engellerle ilgili görüşleri nelerdir?

4. Bursiyerlerin yurda döndükten sonra görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarında verimliliklerine ve etkililiklerine etki eden uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?

5. Bursiyerlerin görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarındaki yöneticilerin, burs programına ve kurumlarında çalışan bursiyerlerin kurumlarına katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

1416 sayılı Kanun kapsamında öğrenim gören bursiyerlerin kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarının analizini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formlarına bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılacak görüşme öncesi katılımcılar ile telefon veya e-posta yoluyla görüşme yapılarak randevu yeri ve zamanı belirlenmiştir. Görüşme sürecinde bir olumsuzluk ile karşılaşmamak için sessiz bir ortamda; katılımcıların görev yaptıkları kurumlardaki odalarında, uygun değilse kurumda bulunan toplantı odasında birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır ve her bir görüşme yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve ayrıca not tutulmuştur. Kayıt altına alınan veriler ses dosyası şeklinde bilgisayara aktarılarak dinlenmiş ve katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı transkript edilerek word dosyası halinde bilgisayar ortamında yazılmıştır. Çalışmada yürütülen görüşmelerin tamamı yaklaşık 570 dakika sürmüştür. Görüşme kayıtlarının yazıya aktarılması neticesinde toplam 170 sayfalık bir döküman elde edilmiştir. Araştırma sürecinde kaydedilen görüşmelerin bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmesinin ardından, içerik analizi yapılmıştır. Verilerle ilgili, nesnel ve geçerli bilgiler verilmesi konusuna dikkat edilmiş ve gereken yerlerde anlatımın daha çarpıcı olmasını sağlayan görüşmelerden doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, "olasılı ve seçkisiz olmayan" bir örneklem yaklaşımı olan "amaçsal (amaçlı) örneklem" yaklaşımıyla belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme yapmak temel amaç olmadığı için evrenden ziyade örneklemin seçiminde hassas olmak gerekir. Bu ilkeden hareketle örneklem seçiminde nicel araştırmalarda olduğu gibi rastgele (random) ve seçkisiz yöntemlerden kaçınılmış bunun yerine amaçlı ve kontrollü örneklem yöntemleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Miles ve Huberman, 1994). Örneklemin seçilmesinde dikkate alınan ilk yöntem maksimum çeşitliliktir. Maksimum örneklem seçiminde bursiyerlerin çalıştığı kurum sayısı ve kurum içerisinde de birbirinden farklı bölümlerde çalışan kişiler ile görüşülerek maksimum çeşitlilik elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda bu araştırmanın çalışma grubu olan bursiyerlerin çalıştıkları kurumlar olan Türkiye Petrolleri Anonim Ortaklığı (TPAO), Boru Hatları ile Petrol Taşıma Anonim Şirketi (BOTAŞ),Tarımsal Araştırmalar ve Politikalar Genel Müdürlüğü (TAGEM), Orman Genel Müdürlüğü (OGM), Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü (ÇEM), Su Yönetimi Genel Müdürlüğü (SYGM), Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demir Yolları (TCDD) ile ayrıca adına öğrenci gönderilmeyen fakat mecburi hizmetleri diğer Bakanlıklar veya araştırma merkezlerine devredilen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası ve Başbakanlık olmak üzere 10 farklı kurumda çalışan 27 bursiyer ve adına öğrenci

gönderilen kurumlardan 3 yönetici ile görüşülmüştür. Kurum yöneticilerin çoğu doğrudan burs programıyla ilgili bilgi sahibi olmadığı ve bazı yöneticilere de ulaşılamadığından dolayı adına en fazla öğrenci gönderilen ve bursiyerlerle yakından çalışma imkânı olan 3 yönetici seçilmiştir.

Araştırmada etik hususlar gereği, her bir katılımcı araştırmaya katılmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasıyla çalışmaya katılmıştır. Araştırmada bursiyerlerin ve yöneticilerin isimleri kullanılmamış, Bursiyerler B, yöneticiler Y harfiyle kodlanmıştır. Görüşmeye katılan bursiyerlerin %55,5'i erkek (n=15), %44,5'si (n=12) ise kadındır. Görüşmeye katılan bursiyerlerin %63'ü ABD'de lisansüstü eğitim görmüştür. Görüşmeye katılan yöneticilerden 2'si erkek, 1'i kadındır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Bursiyer ve Yöneticilerin Kişisel Bilgileri

Bursiyer	Cinsiyet	Öğrenim Gördüğü Ülke	Yurt Dışı Öğrenim Derecesi	Görev Yaptığı Kurum	Dil Öğrenimi (Yurt İçi veya Yurt Dışı)
B1	Erkek	ABD	Yüksek Lisans(YL)	TPAO	Aldı
B2	Erkek	ABD	YL	TPAO	Aldı
B3	Kadın	İngiltere	YL	TPAO	Aldı
B4	Kadın	ABD	YL	TPAO	Aldı
B5	Erkek	ABD	YL	TÜBİTAK	Aldı
B6	Erkek	ABD	Doktora	TÜBİTAK	Aldı
B7	Erkek	ABD	YL	TÜBİTAK	Aldı
B8	Kadın	İngiltere	YL	TAGEM	Aldı
B9	Kadın	İngiltere	YL	TAGEM	Almadı
B10	Erkek	ABD	YL	BOTAŞ	Aldı
B11	Erkek	ABD	YL	BOTAŞ	Aldı
B12	Kadın	İngiltere	YL	BOTAŞ	Aldı

B13	Erkek	Almanya	YL	TCDD	Aldı
B14	Erkek	İngiltere	YL	TCDD	Aldı
B15	Kadın	İngiltere	YL	TCDD	Aldı
B16	Erkek	ABD	YL	ÇEM	Aldı
B17	Kadın	ABD	YL	ÇEM	Aldı
B18	Kadın	ABD	YL	ÇEM	Aldı
B19	Erkek	ABD	YL	ÇEM	Aldı
B20	Kadın	Hollanda	YL	SYGM	Aldı
B21	Kadın	ABD	YL	SYGM	Aldı
B22	Erkek	ABD	YL	SYGM	Aldı
B23	Kadın	ABD	YL	SYGM	Aldı
B24	Erkek	İngiltere	YL	OGM	Aldı
B25	Kadın	İngiltere	YL	OGM	Aldı
B26	Erkek	ABD	Doktora	Merkez Bankası	Almadı
B27	Erkek	ABD	YL	Başbakanlık	Almadı

Yönetici	**Cinsiyeti**	**Görev Yaptığı Kurum**	**Unvan**
Y1	Kadın	TPAO	Daire Başkanı
Y2	Erkek	TAGEM	Daire Başkanı
Y3	Erkek	OGM	Daire Başkanı

Bulgular ve Yorum

Bursiyerlerin Yurt Dışı Eğitimin Kendilerine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Görüşmeye katılan bursiyerler Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kendilerine yurt dışında eğitim fırsatı sağlamış olmasından dolayı minnettarlık duygularını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı devlet böyle bir imkân sunmasaydı kendilerinin yurt dışında eğitim almalarının zor hatta imkânsız olduğunu ifade etmişlerdir.

Akademik katkı açısından

Bursiyerler, yurt dışında aldıkları eğitimin akademik olarak sağladığı katkıları belirtirken öncelikle dünyanın en iyi üniversitelerinde eğitim aldıklarını, alanları ile ilgili en iyi hocalardan dersler aldıklarını, yurt dışında öğrenim gördükleri okulların kendilerine iyi bir imkan sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bursiyerler lisans öğrenimlerinde akademik çalışma içine fazla giremediklerini ama lisansüstü eğitimde akademik anlamda kendilerini işin içinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak bursiyerler akademik katkı başlığında nasıl araştırma yapılacağı, neye, nasıl ve hangi yolla ulaşılacağı, literatür taramasının nasıl yapılacağı gibi akademik çalışma için gerekli olan becerileri iyi bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca beş bursiyer lisansüstü eğitime Türkiye›de başladıklarını fakat yurt dışında Türkiye'den farklı bir akademik hayatın olduğunu, bilgiye ulaşmanın çok daha kolay olduğunu ve öğrenim gördükleri ülkelerdeki akademisyenlerin kendileri ile iletişimlerinin çok daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı dil yeterliliği açısından

Bursiyerlerin tamamı kendilerini en fazla yabancı dil yeterliliği konusunda geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan bursiyerlerin %88,8'si(n:24) yurt dışında lisansüstü öğrenime başlamadan önceyurt içi ve/veya yurt dışında yabancı dil öğrenimi aldıklarını geriye kalan %11,2'si (n:3) ise herhangi bir yabancı dil öğrenimi almadan lisansüstü öğrenime başladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca bursiyerler yabacı dil yeterliliklerinin gelişmesinde o dilin konuşulduğu ülkelerde yaşamalarının fayda sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal hayatın paylaşımında dilin çok önemli bir etken olduğunu ve bundan dolayı yabancı dil yeterliklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Son olarak bursiyerler artık öğrenim gördükleri ülkede konuşulan dile tamamen hâkim olduklarını sadece yazma değil konuşma, anlama ve kendini ifade etmede de büyük bir aşama kaydettiklerini belirtmişlerdir.

Çalışma disiplini açısından

Bursiyerlere çalışma disiplini kapsamında elde ettikleri kazanımlar sorulduğunda çalışma disipliniyle ilgili öğrenim gördükleri ülkelerin bunda çok fazla katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenim gördükleri ülkelerde insanların belli bir çalışma disiplinine sahip olduklarını ve bundan dolayı kendilerinin de çalışma disiplini elde ettiklerini, buna ayak uydurmak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca yurt dışında belli

alanlarda başarıya ulaşmış insanlarla çalışma imkanı bulduklarından kişisel olarak çalışma disiplini elde ettiklerini de ifade etmişlerdir. Son olarak bursiyerlerin üzerinde genel olarak durdukları konu öğrenim gördükleri ülkelerdeki insanların çalışma disiplinine önem verdikleri olmuştur. Araştırmaya katılan bursiyerin %22 si (n: 6) aslında disiplinli çalışmanın ne demek olduğunu yurt dışında aldığı eğitim sayesinde kavradıklarını ancak bu çalışma disiplinini yurda döndükten sonra sürdüremediklerini hatta yurda döndükten sonra çalışma disiplinlerini kaybettiklerini belirtmişlerdir.

Teknik kazanımlar açısından

Teknik kazanımlara gelindiğinde ise bursiyerler Türkiye'de lisans düzeyinde genellikle teorik eğitim aldıklarını ancak yurt dışında eğitimin genellikle pratik ve uygulamaya dönük olduğunu belirtmişlerdir. Yurt dışında edindikleri teknik kazanımları teknolojiye dönüştürülecek bilgi olarak tanımlayan bursiyerler bilginin üretildiği yerden bu kazanımları elde etmenin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Özgüven ve iletişim becerileri açısından

Bursiyeler elde ettikleri bilgiler özelinde özgüvenlerinin arttığını ve bilginin gerçekten güç olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Özgüven ve iletişim becerilerinin gelişmesinde daha önceden hiç bilmedikleri bir ülkede başarılı bir şekilde yüksek lisans öğrenimlerini tamamlayarak yurda döndüklerinden bunun özgüven ve iletişim becerisi için son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal ve kültürel açıdan

Bursiyerler yurt dışı eğitimlerinin genel olarak bir dünya insanı olmalarına önemli katkı sağladığına inanmaktadırlar. Yurt dışında aldıkları eğitim birçok uluslararası öğrenci ile birlikte ders almalarını ve bunlarla arkadaşlık kurmalarını sağlamıştır. Bu kapsamda duygudaşlık kurma, farklı kültürlerdeki insanları tanıma gibi imkânlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bursiyerler birçok uluslararası öğrenciyle birlikte eğitim almalarının onların vizyonlarını geliştirdiğini, bu sayede birçok ülke hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca farklı bir ülkede öğrenim gördükleri esnada yurtlarına dışarıdan bakma imkânı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bursiyerler yurt dışı eğitimleri sayesinde herkese saygı duyulması gerektiğini, herkesin farklı bir yaşayış biçiminin olduğunu ve onlara saygı duyulması gerektiğini fark etmede önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bursiyerlerin sosyal ve kültürel açıdan elde ettikleri kazanımlar veya bu kapsamdaki dostluklar, iş verimliliğinden bilgi alışverişine kadar etkin olabilmektedir. Bursiyerlerin %63ü (n:17) yurt dışında edindikleri arkadaşlıkları ve yurt dışındaki danışmanları ile olan iletişimlerini sürdürmekte olduğunu belirtmiştir. Bu da uluslararası bilgi alışverişinde önemli katkılar sağlamaktadır.

Kurumların Bursiyerlerden Etkin Bir Şekilde Yararlanıp Yararlanmadığına İlişkin Görüşleri

Bursiyerlere yurt dışı eğitim kapsamında kurumlarının kendilerinden etkin bir şekilde yararlanıp yararlanmadığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Alınan cevaplar kurumdan kuruma ve bursiyerden bursiyere farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak bursiyerlerin %74 ü (n: 20) kurumların kendilerinden etkin bir şekilde yararlanmadığını düşünmektedirler. Bunun ana sebebi olarak ise yurt dışı eğitimleri ile çalıştıkları alanın birbirinden farklı olması ile plansızlık olarak ortaya çıkmaktadır. Bursiyerler yurt dışı eğitime öğrenimine belli bir plan dahilinde gönderilmediklerini düşünmektedirler.

"Şimdi ben ülkemi belirledim İngiltere olarak seçtim sonra bana bağcılık konusunu verdiler ama İngiltere'de bağcılık yok." (B9)

Etkin bir şekilde yararlanılmadıklarını düşünen bursiyerler yurt dışı eğitim alanlarından farklı alanlarda çalıştıklarını ve kurum yöneticilerinden gerekli desteği göremediklerini ifade etmektedirler.

"Son bizim şirketteki petrol krizinden sonra hiçbir iş kalmadı. Yani şu anda bir kişilik bile iş yokken aynı makamda 6 kişiyiz. 6 kişiye iş falan düşmüyor tüm gün oturuyoruz. Verilen görevler yurt dışı eğitimimle pek bağlantılı değil." (B4)

"Kurumum yurt dışındaki çalışmalara dair bana hiçbir görev vermedi. Ben buraya geldikten sonra hangi iş varsa onun içine dâhil edildim. Kesinlikle ne kendi branşımdan ne de yaptığım mastırla alakası olan işler yapmıyorum şu anda." (B21)

Bursiyerler genellikle görev yaptıkları kurumların, kendilerinden en fazla yabancı dil yeterliliği açısından yararlandığı düşünmektedirler. Bunun da kurumlarında yabancı dil yeterliliğine sahip olan çalışanların yeterli sayıda olmamamasından kaynaklandığını açıklamışlardır.

Ancak bazı kurumlarda çalışan bursiyerler ise tamamen kendilerinden etkin bir şekilde yararlanıldığını ve yurt dışında aldıkları eğitim kapsamında görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamdaki bursiyerlerin görüşleri şöyledir.

"Ben BOTAŞ bursunu pazarlama alanında kazandım ve dönüşte çalıştığım yer de Pazarlama ve Satış Dairesi olduğu için genel anlamda kurumumun benden yararlandığını düşünüyorum." (B10)

"Kurum etkili bir şekilde faydalanıyor neden çünkü alım ve ihracat daire başkanlığındayım ticaret kısmındayım mühendis olmama rağmen. Fakat tamamen yurt dışıyla iletişim içerisindeyiz Rusya, Azerbaycan, İran, Cezayir, Nijerya başka ülkelerle yine hep iletişim halinde oluyoruz yurt dışı görevlerimiz oluyor bu yüzden bizim yurt dışı eğitimimizin katkısı kesinlikle oluyor burada sonuna kadar kullanıyoruz her şeyi katkısını da görüyoruz. O yüzden kurum bizden etkili bir şekilde faydalanıyor diyebiliriz." (B11)

Bursiyerlerin Görev Yaptıkları Kurumlara Katkılarına İlişkin Görüşleri

Bursiyerlere yurt dışındaki eğitimlerine dayalı olarak görev alanlarıyla ilgili kurumlarına katkılarının neler olduğu sorulmuştur. Cevaplar incelendiğinde bursiyerler kurumlarına daha çok yabancı dil yeterliliği açısından katkıda bulunduklarını, ulusal ve uluslararası projelerde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Bursiyerler yurt dışında aldıkları eğitimi kurum için gerekli olan araştırma ve geliştirme yani ar-ge faaliyetlerinde sürdürmektedirler.

Bursiyerler genellikle yurt dışında görmüş oldukları uygulamaları kurumları özelinde Türkiye'ye aktarma konusunda çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

"Mesela bazı belgeler var bizim onlardan aldığımız. Yurt dışındaki bazı kanun tasarılarıdır mesela onlara bir yorum getirmek adı altında o tasarılarla ilgili bize nasıl uyarlamamızla ilgili o noktada katkı sağlayabiliyorum." (B12)

Bursiyerler kurumlarının genellikle AB ve BM'e üye ülkeler ile birlikte birçok uluslararası kuruluşa üye olduğunu, onlar ile iletişimde yabancı dil yeterlilikleri açısından katkı sağladıklarını ve bu uluslararası kuruluşların çalışmalarında yer aldıklarını ifade etmişlerdir.

"Kuruma yaptığım yeni bir şey şöyle olabilir İn*gilizce çok iyi seviyede öğrendiğim uluslararası kuruluş raporlarını kurum için bir konuda çeviri olabilir veya yabancı bir eğitmen veya heyet geldiğinde direkt iletişim kurmak olsun ve teknik bilgi vermek için bu konularda aktif bir rol üstlendim."* (B22)

Bursiyerlerin kurumlarına sunduğu katkılar incelendiğinde katılımcıların %18 i (n: 5) herhangi bir ekstra katkı sunmadığını, yaptıkları işleri lisans düzeyinde mezun kurumdan herhangi bir personelin de rahatlıkla yapabileceğini belirtmiştir.

"Hayalini kurduğum katkıyı henüz sağlayamadım şu anda" (B8)

Sonuç olarak bursiyerlerin yurt dışı eğitimleri kapsamında kurumlarına katkıları kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Ancak tüm bursiyerler görev yaptıkları kurumlara katkı sağlamak konusunda ümitli ve geleceğe pozitif bakmaktadır.

Bursiyerlerin Yurt Dışında Eğitim Almamış Meslektaşlarıyla Karşılaştırıldığında Yeterlilikleri ve Kuruma Yaptıkları Katkıların Farklılıklarına İlişkin Görüşleri

Bursiyerler kendileriyle aynı unvana sahip ve yurt dışında eğitim almamış olan meslektaşlarıyla ilgili olarak, farklılıklarının olduğunu bu farklılıkları; kendilerinin yabancı dil yeterliliğinin yüksek olması, araştırma çalışmalarında daha yetkin olmaları, yabancı dildeki kaynaklara daha kolay ulaşabilmeleri, vizyonlarının ve bakış açılarının farklı olması şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca bursiyerler yurt dışında eğitim aldıklarından kendilerini diğer personele göre şanslı hissettiklerini de ifade etmişlerdir.

"Aynı unvana sahip kişilerle dil yeterliliğimizin çok farklı olduğunu düşünüyorum. Kendini ifade etmek, İngilizce ya da kendi anadilinizde fark etmiyor yani ikisinde de daha iyi olduğumuzu düşünüyorum. Bir şekilde yurt dışı deneyimi size hayata daha rahat tutunmayı, iş yerinde bile insan ilişkilerinde daha iyi olmayı sağlıyor." (B20)

Bazı bursiyerler ise kurumlarında görev yapan diğer meslektaşlarıyla herhangi bir farklılıklarının ve kendilerinin ekstra bir durumlarının olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bunu iş deneyimi ile açıklamaya çalışmışlardır. Kendilerinin eğitimde geçirdikleri süreleri diğer kişilerin mesleki deneyim olarak yaşadıkları için bir farklılıklarının olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı kurumlarda çalışan bursiyerler ise bir farklılıklarının bulunmadığını çünkü kurumun zaten yurt içinde en iyi üniversitelerden mezun olan kişilerle çalıştıklarını ayrıca zaten kurumun personeline yurt dışı eğitim imkânı tanıdığını ifade etmiştir.

"Bu konuda bizimle aynı unvana sahip arkadaşlarımın tecrübelerinin benden daha fazla olduğunu düşünüyorum; çünkü üniversiteyi bitirir bitirmez biz yurt dışına çıktık. O anlamda onlar direkt mesleğe başladıkları için bizim İngilizce öğrenme ya da eğitim aşamasında geçirdiğimiz süreci onlar burada uygulayarak öğrendiler ve bize göre ciddi anlamda, ben kendimi onlara göre zayıf hissediyorum bu konuda." (B17)

Sonuç itibariyle yurt dışındaki eğitimin bursiyerlere diğer meslektaşları ile karşılaştırıldığında pozitif yönde etki eden katkıları ve farklılıkları olmuştur. Bursiyerler kendilerine pozitif yönde etki eden bu katkıları ve farklılıkları, yabancı dil yeterliliği, yabancı literatüre hakim olma, çalışma disiplini, geniş bir vizyon, bilgiye ulaşma ve onu entegre etme, iletişim becerileri vb. konularda olduğunu düşünmektedir.

Bursiyerlerin Yurt Dışında Edindikleri Kazanımları Kurumlarına Etkin Bir Şekilde Yansıtmaları Hakkındaki Görüşleri

Bursiyerlere yurt dışında edindikleri kazanımları kurumlarına etkin bir şekilde yansıtıp yansıtamadıklarına etki eden faktörler konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Bursiyerlerin %63'ü (n: 17) kazanımlarını etkin bir şekilde yansıtamadıklarını, %37'si (n:10) ise etkin bir şekilde yansıtabildiklerini ifade etmişlerdir.

Etkin bir şekilde yansıtamadıklarını ifade eden bursiyerler, bunun nedenlerini kurum politikaları, hiyerarşik yapı, kurumların bilimsel bakış açılarından uzak oluşu, orta ve üst kademe yöneticilerin davranışları ve pratik uygulamalarının yetersiz oluşu gibi nedenler ile açıklamışlardır:

"Devlet bürokrasisi, biraz daha şirketlerin bilimselliğe bakış açısına, maalesef kapalı. Bu yüzden de inanılmaz bir şekilde teşvik edildiğimizi iddia edemem yani." (B1)

Ayrıca bursiyelerin yurt dışı öğrenim alanlarıyla ilgili farklı bir birimde çalışmaları da etkin yansıtmalarını engelleyen sebep olarak ortaya çıkmaktadır:

"Çalıştığım kurum ile öğrenim gördüğüm alan arasındaki fark nedeniyle şu anki çalışma işleyişinde birikimlerimi kurumuma çok da yansıtabileceğimi düşünmüyorum. Kurumum Başbakanlık Teftiş Kurulu denetim birimi olup tüm kamu kurum ve kuruluşlarını denetleme yetkisine sahip bir kurum iken, yurt dışında almış olduğum alan ekonomi özelinde transfer fiyatlandırması (transfer pricing) olup çok uluslu şirketler ile ilgili bir konudur. Bu farklılık nedeniyle birikimlerimi yansıtamayacağımı düşünüyorum." (B27)

Yurt dışında almış oldukları eğitimi kurumlarına etkin bir şekilde yansıttıklarını düşünen bursiyerler, kazanımlarını etkin bir şekilde yansıtmalarını sağlayan faktörler olarak, yurt dışı öğrenim alanıyla ilgili bir alanda çalışmaları, kurum yöneticilerinin onları destekleyici bir pozisyon almaları ve fikirlerine saygı duyulması olarak belirtmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde bursiyerlerin yurt dışında aldığı eğitimi, görev yaptıkları kurumlara yansıtabilme durumlarının kurumların politikaları çerçevesinde geliştiği düşünülmektedir. Bursiyerler kurumların sahip oldukları yetenekleri eğitimlerine, durumlarına ve belli başlı kriterlere göre değerlendirmeleri gerektiğini böylece herkesin yeterliliği çerçevesinde kuruma daha fazla katkı sunmaları açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

"Yani düşünüyorum elimizdeki etkinliklere baktığımızda çok da uygun pozisyonlarda çalıştığım söylenemez. Yani şu anda mesela başuzmanım. Kendi kendime söyleyebilirim benim başuzmanlık seviyesinde yaptığım işleri lisans düzeyindeki kişilerin yapabileceğini düşünüyorum. Çünkü işin kalitesini siz arttırırsınız. Siz kaliteyi programlamazsanız, düşük kaliteyi herkes yapar." (B5)

Bursiyerlerin Yurda Döndükten Sonra Verimliliklerine Etki Eden Uyum Sorunları

Bursiyerlere yurt dışı tecrübelerinden sonra kurumlarındaki verim ve etkililiklerini olumsuz etkileyen uyum sorunları yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Bursiyerlerden %63'ü (n=17) belirli bir uyum sorunu yaşadıklarını, %37'si (n=10) ise herhangi bir uyum sorunu yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Uyum sorunları olarak yurt dışında sıkı bir çalışma disiplini edindiklerini ama yurda döndüklerinde daha sakin ve nispeten daha az çalışılan bir yer ile karşılaştıklarını, yurt dışında eğitim aldığı alan dışında bir alanda çalışmaları, üst makamlar ile iletişim uyumu, iş ile ilgili uygulama farklıları, beklentilerinin karşılanmaması ve yurda döndüklerinde yaşadıkları bürokratik engelleri birer uyum sorunu olarak algılamışlardır:

"Oradayken ben laboratuvararda çalışıyordum. Sabah 9 da başlıyordum akşam 7 ye kadar durmadan sürekli bir şeylerle uğraşıyorsun çalışıyorsun. Buraya geldiğinde ise tamamen boşluk vardı. Aylarca önümüze iş gelmedi boş boş oturduk. Bu tabi verimi sıfıra vuruyor bu açıdan sıkıntı oldu." (B3)

Bazı bursiyerler ise genellikle sosyal yaşama dair uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

"Bu yaşamda da öyle, yani kurallı bir topluma gidiyorsunuz her şeyi kurallı. Yani bankada atıyorum para çekmek için adamın güvenliğini tehdit etmemek için on metre geride bekleyen toplumu düşünün yani. Ama bizde metroya biniyorsun mesela adamın nefesini ensende hissediyorsun. Böyle bir topluma adaptasyonun kolay olmayacağı açık yani." (B5).

"İlk defa rektörün, dekanın, belediye başkanının bisiklete bindiğini görüyorsun. Geliyorsun ondan sonra neymiş gereksiz bunca makam arabası diyorsun… Yine bu da biraz kültürle alakalı ya, bizde trafikte sarı yandı mı kornalar çalıyor bu adamlar yeşilde beş saniye bile bekleyebiliyor. Acaba bir şey mi oldu bir yaya mı geçiyor yaşlı mı geçiyor diye. Ya da bizim zebralar vardır yolda. Hiç kimse bakmaz ona ama orda zebrayı gören koskoca otobüs gerekirse freni köklüyor ve yayaya yol veriyor." (B4)

"Yaşadım bayağı yaşadım. Birinci olarak özel hayata çok fazla müdahale var. Kişisel alan dedikleri şey Türkiye'de kesinlikle yok ben bunu İngiltere'den döndükten sonra anladım, İngiltere'den Allah'ım artık döneyim diye döndüm. Avrupa'da yaşayayım Amerika'da yaşayayım gibi bir hevesim hiçbir zaman olmadı. Yani öylede bir insanım ama buraya döndükten sonra kişisel alan kısıtlaması sizi ciddi anlamda bir darboğaza sokuyor bir şekilde bunalıyorsunuz sosyal anlamda birazcık dolayısıyla uyum sorunu yaşıyorsunuz ilk önce İngiltere'ye gittiğinizde yaşadığınız uyum sorununu Türkiye'ye döndüğünüzde de yaşıyorsunuz." (B8)

Bursiyerlerin %37'si (n=10) herhangi bir uyum sorunu yaşamadıklarını, zaten belli bir yaşa kadar Türkiye'de yaşadıklarını, öğrenim gödükleri ülkelerde uzun bir süre kalmadıkları için yurda döndüklerinde uyum sorunu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bursiyerler uyum sorunları yaşamamalarındaki en etkili faktörün yurt dışında uzun süre kalmamaları olarak algılamaktadırlar. Ayrıca bursiyerler yetişkinliğe kadar Türkiye'de yaşadıkları için yurda döndüklerinde uyum sorunları olmadıklarını ifade etmişlerdir.

"Ben hiçbir uyum sorunu yaşamadım, sonuçta 29 yaşıma kadar Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşadım, Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşıyım. Orada 3,5 sene kalmış olmamın tam tersi bana daha böyle hani, daha önce de bahsettim, sosyal kültürel dil ve akademik olarak artıları oldu. Sonra geri geldiğim zaman hiç uyum sorunu yaşamadım şahsen. Sonuçta biz Anadolu'da nasıl yaşıyorsak o da orada evimizin içinde yaşadı. Biz aile olarak hiçbir şekilde, eşim de yanımdaydı, herhangi bir uyum sorunu yaşamadık." (B1)

Bursiyerler uyum sorunlarının aşılmasında en önemli etkenin aynı kapsamda yurt dışında eğitim alan arkadaşları ile aynı kurumda çalışmanın olduğunu belirtmiştir.

"Türkiye'ye uyum sorunum oldu ama onun dışında kuruma geldiğimde birçok bursiyer arkadaş aynı anda başladığımız için sanki yurt dışında beraber okuduğum arkadaşlarla aynı yere dönmüşüm gibi oldu, o yüzden yeni bir yerden ziyade sanki bildiğim bir yere başlamışım gibi oldu." (B22)

Sonuç olarak yurt dışında belli bir süre yaşadıktan sonra yurda dönüldüğünde belirli oranda uyum sorunu yaşanılmasının doğal olduğu anlaşılmaktadır. Ancak

bursiyerler bu uyum sorunlarından fazla etkilenmemelerinin nedenini kısa süre yurt dışında kalmaları ile yetişkinlik dönemlerinden sonra yurt dışına çıkmalarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yaşanılan uyum sorunları ise genellikle sosyal yaşam ve yurt dışındaki farklı kültürlere ilişkin olmaktadır.

Bursiyerlerin Görev Yaptıkları Kurumlara Katkılarının ArtırılmasınaYönelik Programda Yapılması Gereken Değişikliklere İlişkin Görüşleri

Görüşmeye katılan bursiyerlere görev yaptıkları kurumlara katkılarının artırılmasına yönelik MEB yurt dışı burs programında yapılmasının faydalı olacağına inandıkları değişikliklere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bursiyerlerin yaklaşık %70'i (n=19) iyi bir planlama gerektiğini, gerçek ihtiyaçlar göz önünde tutularak alan seçimi yapılması gerektiğini, %25'i (n=7) kurumlarının kendilerine öğrenim aşamalarıyla ilgili danışabilecek ve görüş alabilecekleri ya da kurumun ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini yönlendirebilecek bir danışman ataması gerektiğini, %20'si (n=5) kurumlarda staj veya kurumları tanıtıcı organizasyonların yapılması gerektiğini, %15'i (n=4) bursiyer ve kurum arasındaki iletişim yollarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

"Ama tabi daha gitmeden bu tip şeyler belli olsa, en azından net bir şekilde atama yapılmasa bile, 'siz şurada çalışmanız yüksek olasılık, şu tip çalışmalar yaparsanız böyle olacak' gibisinden bilgilendirmeler olursa giden insanın kafasında da bir şeyler netleşir, o zaman ona göre çalışma yapar ve döndüğünde de daha başarılı ve daha katkısı olabilir." (B13)

"Bütün kurumların düşünüp bir planlama yapması gerekiyor. Nerede ne çalıştıracak. Kişilerin seçme şeyine kalmaması gerekiyor bu durumun. Bir planlama yapılmalı ve gidecek kişinin önceden bir belirlenmesi gerekiyor. Bu adam burada çalıştırılmalı. Konusu spesifik olarak konusu ne olacağına kadar inilmesi gerekiyor. Çünkü öbür türlü mesela siz geliyorsunuz tamamen farklı bir şeyle karşılaşıyorsunuz. Bu hiç iyi bir durum olmuyor yani hem kişi açısından hem devletin hiçbir yararı olmuyor." (B2)

Araştırmaya katılan dört bursiyer başvuru koşullarının da değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gerekçe olarak lisans ortalamasının çok düşük olduğunu bunun neticesinde de yurt dışı okullardan kabul almanın çok zor olduğunu ifade etmişlerdir.

"Başvuru koşulları sürecinde mezuniyet notunun biraz daha yüksek olması lazım. Çünkü yurt dışındaki üniversiteler okul puanlarına ciddi anlamda çok önem veriyorlar. Hani bunu ya TOEFL ya da diğer puanı yüksek tutarak tolere edebilirsiniz ya da ciddi anlamda hocayla çok yakın ilişkiler kurup, yani hocanın desteğini alarak kabul alabilirsiniz. Geri kalan şeyler zaten az çok mevcut." (B8)

Bazı bursiyerler ise öğrencilerin başvuru koşullarında yurt dışındaki üniversitelerin neler istediği dikkate alınarak seçilmesi gerektiğini bunun da hem zaman hem de maliyet açısından katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Seçme işlemleriyle ilgili bursiyerlerin görüşleri sorulduğunda tüm katılımcıların 2013 yılında getirilen mülakat sisteminin çok uygun olduğunu, yalnızca ALES puanı

dikkate alınarak yapılacak seçimin istenilen nitelikte olmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca seçme işlemlerinde lisans ortalamasının da dikkate alınmasının önemli bir katkı sağlayacağı ve bunun daha nitelikli öğrencileri seçmek için gerekli olduğu savunulmuştur. Bursiyerler mülakat ile daha nitelikli öğrenci seçileceğini böylece tazminatlı duruma düşecek öğrencileri sayısının da azalacağını savunmuşlardır.

Mecburi hizmet süresi ile ilgili olarak bursiyerlerin %60'ı (n=16) sürelerin uzun olduğunu %40'ı (n=11) ise bu süreyi uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Mecburi hizmeti uygun bulanlar sadece yüksek lisans yaptıkları için çok uzun bir mecburi hizmetleri olmadığını ayrıca zaten amaçlarının bu kurumlarda çalışmak olduğu için sürenin bir öneminin olmadığını vurgulamışlardır.

Mecburi hizmet süresinin değiştirilmesi gerektiği savunan bursiyeler bu sürenin uzun olduğunu ayrıca doktora öğrenimi gören bursiyerler için bu sürenin yeniden hesaplanması gerektiğini, doktora öğrenimiyle birlikte öğrenim yapanların mecburi hizmetinin yaklaşık 10-12 yılı bulacağından bahisle gelecekle ilgili plan yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Tazminat uygulamalarıyla ilgili görüşleri sorulan bursiyerlerin %90'ı (n:24) tazminat uygulamasının gerekli olduğunu bu bursu belli bir karşılıkla aldıklarını belirtmiş ancak yine de tazminat uygulamasının kendilerini tedirgin ettiğini ve bazen bu durumun yurt dışında sadece öğrenimlerine yoğunlaşmalarının önüne geçtiğini belirtmişlerdir.

Bursiyerlerin kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarının arttırılması için katılımcıların %80'i (n:22) planlamanın iyi yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bursiyerlerin hemen hemen tamamı iyi bir planlama ile gerçek ihtiyaçlar doğrultusunda kurumların öğrenci göndermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Böylece ihtiyaç duyulan alanlarda gönderildiklerinde daha çok katkı sunacaklarını ve istenilen düzeyde verimli olacaklarını düşünmektedirler. Ayrıca bursiyerler kurumların öğrencileri her aşamada takip etmesi ve yönlendirmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

"Benim gibi giden çoğu arkadaşımın döndüğünde nerede çalışacağı, nasıl çalışacağı, ne iş yapacağı belli değil. Genelde kafada soru işaretleri ile gitmekteyiz. Döndüğümüzde de orada yaptığımız çalışmalara vesaire, biraz da kurum olduğumuzdan dolayı biraz da olsa bakılarak bir yerlerde çalışmaya başlıyoruz." (B13)

"Bugün Türkiye Petrolleri'ne gelen bir adam eğer 1 ay, 2 ay, 3 ay 6 ay odasız ya da boş geziyorsa bu adamın planının yapılıp gönderilmesi lazım bu durumun üniversitelerde daha vahim olduğu da ortada. Eğer bir üniversite geldiğinde bu adama "ya benim sana ihtiyacım yok" diyecekse o zaman talep etmemesi lazım." (B4)

"Kurumlar çok fazla takip etmiyor öğrencinin orada eğitim sürecini, hangi dersleri alması gerektiğini, niçin alması gerektiğini hangi alanda alması gerektiğini geri döndüğünde burada hangi alanda çalıştırmayı bunların hepsinin planlanması gerekiyor. Plansız bir şekilde gidip plansız bir şekilde dönünce çok büyük sıkıntılar ortaya çıkıyor." (B19)

Bursiyerler kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarının arttırılması için yurt dışına gönderilmeden önce alanlarının ve çalışacakları konuların spesifik olarak belirlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

"Bizim şirket adına 22 kişi şuan yurt dışında. Yani şuan bahsettiğim bizim için yeteri kadar iş yokken, 22 tane daha yurt dışı burslusu gelecek. Ne bunlarda iş tatmini olacak ne bunlara iş tatminini geç vereceğimiz en ufak bir iş yok şu anda, onu da geçtim oturtacağımız en ufak bir yer bile yok. Bunların hangi alanda çalışması gerektiğini de düşünmüyoruz. Sadece kafadan şu kadar kişi şu müdürlüğe gitsin, bu kadar kişi bu müdürlüğe gitsin tarzı gönderiliyor." (B3)

Planlama yapılırken ayrıca çalışılacak konu ile benzer özelliğe sahip ülkelerin seçilmesinin de önemli olduğunu vurgulanmıştır.

"Ben şimdi Ankara'da çalışıyorum, İç Anadolu Bölgesi'nde. Kurak bir mıntıka, yapacağımız ormancılık uygulamaları kurak alanlar üzerine olması gerekiyor. Ama İngiltere'de yüksek lisans yaptım ve yağışın çok bol olduğu bir yer ve kuraklıkla ilgili hiçbir sıkıntısı olmayan ve yıllar sonra bile birçok ülkede kuraklık yaşanırken orası mağdur olacak en son ülkelerden bir tanesi. O yüzden bu tarz sıkıntılar." (B24)

Ayrıca bursiyerler yurt içi danışmanın da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bursiyerler kendilerini alacakları derslere kadar yönlendirecek, kurumun ihtiyaç duyduğu alanlarda yetişmelerini sağlayacak ve en önemlisi kurum ile bursiyerler arasında bir köprü oluşturacak bir danışmana ihtiyaç duyduklarını belirmiştlerdir. Böylece bursiyerler kurumlarına daha fazla katkı sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Danışman seçiminde ise özellikle bu burs programından yararlanmış kişilerin seçilmesinin de fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu danışmanların da aktif bir şekilde çalışması ve yurt dışındaki bursiyerleri her anlamda takip edip, yönlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

"Danışman kesinlikle bizim gibi yurt dışından dönen insanlar olmalı; çünkü onlara ancak biz yön verebiliriz. Bize yön verebilecek kimse yoktu. Tamam, çok yardımcı oluyorlardı bizim şube müdürlerimiz ama hani ne olursa olsun biz o eğitimi almışız, onlara nasıl destek olabileceğimizi bizler daha iyi biliyoruz." (B25)

Bursiyerlerin üzerinde durduğu diğer husus ise kurumları tanımadan onlar adına eğitim gördükleridir. Bu kapsamda bursiyerlerin yaptıkları öneriler kurum adına öğrenime başlamadan önce kurumlarında staj yapmaları, kurumlarını tanıtan organizasyonların düzenlenmesi gerektiğidir. Bursiyerler bu organizasyonların adına öğrenim gördükleri kurumu tanımada fayda sağlayacağını ve böylece kurumlarında yapılan iş ve teknik kısımları öğrenerek eğitimlerini sürdürürlerse daha faydalı olacaklarını belirtmişlerdir.

"Kamu kurum ve kuruluşlarına gelecekler ilgili içinde gitmeden önce kurumda da bir oryantasyon yapılabilir, kısa bir süreliğine de olsa kurumu tanıtıcı. Mesela bize demiryolunu tanıtılsaydı gitmeden bize gitmeden bizden beklenenle ilgili yerle bize görev verilseydi çok daha

faydalı olabilirdi diye düşünüyorum. Hem yüksek lisans hayatı hem de döndükten sonra burada katkımız açısından." (B15)

Yöneticilerin Yurt Dışı Bursiyerlerin Kurumlarına Katkılarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada adına öğrenci gönderilen kurumlardaki yöneticiler ile de görüşülmüş ve onlara bursiyerlerin kurumlarına katkıları, yurt dışı eğitimi almamış diğer çalışanlar ile farklılıkları konusundaki düşünceleri ve bursiyerlerin katkılarının artırılmasına yönelik yapılması gereken değişikliklere ilişkin görüşleri sorulmuştur.

Yöneticiler kurumlarının uluslararası teknolojik altyapıya sahip olduğunu ve en yeni teknoloji ile çalıştıklarını fakat ne kadar iyi teknolojiye sahip olurlarsa olsunlar onları kullanacak ve geliştirecek olan nitelikli insan gücünün bursiyerlerden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Kurum yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yöneticiler, bursiyerlerden en fazla yabancı dil bilgisi açısından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticiler, bursiyerlerin yurt dışındaki birçok uluslararası kuruluşa üye olduklarından bursiyerlerin yurt dışındaki çalışmalara katılmaları ile kurumlarını temsil etmeleri açısından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda kurumların bursiyerlerden tam manasıyla yararlanma ve bursiyerlerin yurt dışında edindikleri kazanımları kurumlarına etkin bir şekilde aktarmasında yöneticilerin önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Yöneticiler, bursiyerlerin diğer çalışanlar ile karşılaştırıldıklarında genellikle daha geniş vizyonlu ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

"Bu arkadaşlarımız tabi yurt dışında kaldıkları için özellikle yabancı dil konusunda iyiler. Yabancı uzmanlarla daha çabuk iletişim kurabiliyorlar, daha çabuk network oluşturabiliyorlar. O yönden bizim özellikle dış kaynaklı projelerimizde bize katkı sağlıyorlar." (Y3)

Yöneticiler burs programının amacına ulaşmakla birlikte daha planlı ve programlı bir şekilde yurt dışına öğrenci gönderilirse bunun programın amacına daha çok hizmet edeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca kurum yöneticileri kurumların birçok alanda küçümsenmeyecek oranda harcama yaptıklarını bunun yanında nitelikli insan gücü yetiştirmek içinde de bursiyerlere bütçe ayrılamasının olumsuz olmadığını vurgulamışlardır.

"Programın amacına ulaştığını düşünmekteyiz çünkü gerçekten gelen çocuklardan o kadar memnunuz ki anlatabiliyor muyum? Bizim burada TPAO olarak geriye dönüş, parayı çok önemsemiyorum ben, neden biliyor musunuz, çünkü TPAO yatırım yaptığında gerçekten ciddi paralar harcayan bir şirket. Ben bir öğrenciye yaklaşık 100 bin dolar harcıyorum, ben 100 öğrenciye 1 milyon lira harcarım, 2 milyon lira harcarım, 10 milyon lira harcarım. 10 milyon benim bir kuyu param. Açıp petrol bulamadığım bir kuyu parası. Dolaysıyla ben bu 10 milyon lirayı nitelikli insan yetiştirmek için kullanabilirim." (Y1)

Yöneticiler bursiyerlerin özellikle iyi bir çalışma disiplinine sahip olduklarını, araştırma yapmayı bildiklerini ayrıca bunu etik kurallara uygun şekilde yaptıklarını ve yabancı literatüre hâkim olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticiler bursiyerlerin kurumların ihtiyacı olan uluslararası işbirliğine açık olduklarını, zamanı iyi kullandıklarını, özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve iş disiplinine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

"Çok çalışkanlar, yani şöyle bir durum var, kamu çarkına girmedikleri için ilk başlarda, bu özellikle araştırma konusunda çok iyiler. Çünkü şöyle düşünüyorum, bizim üniversitelerimizin veremediği şey, insanlara araştırmanın nasıl yapılacağı, bir projenin nasıl hazırlanacağı, kopyacılığın nasıl yapılmaması gerektiği; çünkü bizde kopyacılık çok biliyorsunuz, yani copy-paste alırsın yapıştırırsın, 'ben araştırma yaptım' dersin. Bu arkadaşlar onu yapmıyorlar. Bu arkadaşlar ciddi bir araştırma yapıp üzerine bir şeyler katıyorlar. Ayrıca, iki farklı kültür tanıdıkları için o aradaki dengeyi nasıl kurabileceklerini bence biliyorlar ve o yüzden de farklarını asıl orada gösteriyorlar. E dolayısıyla bu da işlerine otomatikman yansıyor." (Y1)

Görüşmeye katılan tüm yöneticiler, kurumları adına öğrenci gönderilmeye devam edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yöneticiler, özellikle bursiyerlerin performansları görüldükten sonra kurum çeşitliliğinin ve gönderilen öğrenci sayısının arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan yöneticiler mülakatın önemine vurgu yapmış ve bu uygulamanın yerinde bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Ancak mülakat uygulamasının süresinin uzun tutularak daha nitelikli bir şekilde yapılmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

Yöneticiler burs programın uzun yıllardır yapıldığını ve sistemin oturduğunu belirtmiştir. Ancak iyi bir planlama ve kurumların gerçek ihtiyaçları göz önüne alarak alanların belirlenmesi gerektiğini ve ayrıca sonuç olarak oradaki başarının bursiyelerin gayret ve çabalarına bağlı olduğunu belirtmiştir.

Sonuç

1416 sayılı Kanun kapsamında yurt dışında öğrenim gören bursiyerlerin görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlara katkılarını belirlemeye çalışan bu araştırmada elde edilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Görüşlerine yer verilen bursiyerlerin tamamı, yurt dışı lisansüstü eğitimin kişisel gelişimlerine katkısı olduğunu düşünmektedir. Bu katkıların başlıcaları akademik yeterlilik, çalışma disiplini, sosyal ve kültürel kazanımlar ile yabancı dil bilgisidir. Bursiyerler ayrıca yurt dışında aldıkları eğitimin onlara özgüven sağladığına da işaret etmektedir.

2. Kurumların bursiyerlerden etkin bir şekilde yararlanıp yararlanmadığı hususu, kurumdan kuruma veya aynı kurum içerisindeki birimden birime farklılık göstermektedir. Bursiyerlerin % 63'ü (n=17) yurt dışında edindikleri kazanımları görev yaptıkla-

rı kamu kurum ve kuruluşlarına etkin bir şekilde yansıtamadıklarını, %37'si (n=10) ise etkin bir şekilde yansıtabildiklerini ifade etmiştir. Etkin bir şekilde yansıtamadıklarını düşünen bursiyerlerin karşılaştıkları sorunların başlıcaları: bürokratik engeller, hiyerarşik yapı ve orta / üst kademe yöneticilerinin davranışları ve pratikten uzak olmalarıdır. Bursiyerlerin tamamı bu konuda yönetici davranışları ile kurum kültürünün belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Birikimlerini etkin bir şekilde yansıtamadıklarını düşünenlerin çoğu yurt dışı öğrenim alanlarıyla ilgili farklı bir birimde çalışmalarını gerekçe olarak sunmaktadırlar. Bursiyerler, kurumlarının öğrenimleri boyunca kendileri ile ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir

3. Bursiyerlerin görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarına katkıları hususunda bursiyerler en çok yabancı dil bilgisi yönünden kurumlarına katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bursiyerler görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşlarının uluslararası platformlarda üye oldukları kuruluşlar ile iş birliğini sağladıklarını ve o kapsamda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı bursiyerler ise teknik anlamda ar-ge ve projeler biriminde çalıştıklarını ve bu kapsamda kurumlarına katkı sunduklarını ifade etmişlerdir. Ancak kurumlarına herhangi bir katkı sunmadıklarını düşünen bursiyerler, yurt dışında aldıkları eğitime uygun bir pozisyonda çalışmadıklarını ayrıca rutin işlerin içinde kaldıklarını belirtmişlerdir.

4. Bursiyerler yurt dışında öğrenim görmemiş olan meslektaşlarıyla karşılaştırıldıklarında kendilerini yabancı dil yeterliliği, bilgiye ulaşma ve yabancı literatüre daha iyi hâkim olma gibi pozitif yönde farklar olduğuna işaret etmişlerdir. Yöneticiler bursiyerlerin vizyonlarının ve bakış açılarının farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yöneticiler bursiyerlerin iyi bir çalışma disiplinine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

5. Bursiyerlerin %63'ü (n=17) yurda döndükten sonra kurumlarındaki verimliliklerini olumsuz etkileyen herhangi bir uyum sorunu yaşamadıklarını, çünkü öğrenim süresi zaten kısa olduğundan dolayı yurt dışına çok fazla adaptasyon sağlamadıklarını ifade etmişlerdir. Uyum sorunu yaşayan (%37) bursiyerler ise genellikle sosyal hayattan kaynaklanan uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

6. Bursiyerlerin kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarının arttırılmasına yönelik olarak bursiyerler %70 (n=19) oranında iyi ve uzun vadeli bir planlama yapılmasını, gerçek ihtiyaçlar göz önünde tutularak alan seçimi yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

7. Bursiyerlerin %25'i (n=7) kurumlarının kendilerine öğrenim aşamalarıyla ilgili danışabilecekleri ve görüş alabilecekleri ya da kurumun ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini yönlendirebilecek bir danışman atanması gerektiğini ifade etmiştir.

8. Bursiyerlerin %20'si (n=5) kurumlarda staj veya kurumları tanıtıcı organizasyonların yapılması gerektiğini, yine bursiyelerin %15'i (n=4) ise bursiyer ve kurum arasındaki iletişim yollarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

9. Yöneticiler yurt dışı burs programının amacına ulaştığını ve MEB' in bu burs programını kesinlikle devam ettirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bursiyerlere yapılan harcamalar konusunda ise yöneticiler bursiyerlerin yapacakları bir projeyle kendilerine yapılan masrafı fazlasıyla karşılayacaklarını dile getirmişlerdir.

Öneriler

1. Yurt dışına lisansüstü öğrenci gönderme politikası araştırma bulguları ışığında yeniden gözden geçirilmelidir. Yurt dışında öğrenim görmenin yabancı dil becerisini geliştirme dışındaki akademik kazanımlarının ve elde edilen birikimin Türkiye'ye aktarılmasının nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.

2. Öğrenim görülecek alanların gerçekçi ihtiyaçlar göz önüne alınarak ve uzun vadeli planlama yapılarak belrilenmesi gerekmektedir. Bu konuda tüm kamu kurum ve kuruluşları adına yurt dışında eğitim görülecek alanlarla ilgili planlama ve koordinasyonu yürütecek bir birim kurulabilir. Ayrıca bursiyerlerin kamu kurum ve kuruluşlarına daha fazla katkı sağlayabilmeleri için öğrenim görülecek alanların spesifik olarak belirlenmesi gerekmektedir.

3. Öğrenim görerek yurda dönen bursiyerlerin yurt dışındaki öğrenim alanları ile ilgili birimlerde çalışması sağlanmalıdır.

4. Adına öğrenim görülen her kurum kendi ihtiyaçlarını gerçekçi bir şekilde planlamalıdır. Ayrıca kurumların istihdam sorunlarını çözümleyici unsurları da içeren uzun vadeli nitelikli insan gücü planlarını hızlı ve etkili bir biçimde hazırlamaları gerekmektedir.

5. Bursiyerlerin görev yaptıkları kamu kurum ve kuruluşları daha iyi tanımaları için bursiyerlere bursu kazandıktan sonra kurumlarını tanıtıcı staj veya organizasyonların yapılmasının, bursiyerlerin kamu kurum ve kuruluşlarına katkılarının artırılmasına yönelik gerekli bir adım olduğu düşünülmektedir.

6. Bursiyerlerin yurt dışında öğrenimleri esnasında kurumları için daha faydalı olacak ders seçimi veya tez konusunun belirlenmesi için, kurumlarda önceden bu burs programından istifade etmiş olan çalışanların danışman olarak atanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca danışmanlık sisteminin çok aktif bir şekilde yürütülmesinin hem bursiyerlere hem de kuruma fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

7. Bursiyerlerin yurt dışındaki okullardan daha kolay kabul alması ve sistemin daha nitelikli kişilere ulaşabilmesi için başvuru şartlarındaki lisans ortalamasının artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

8. Öğrencilerin bursu kazandıktan sonra adına öğrenim gördüğü kurumun hangi kadrolarına hangi unvan ile atanacaklarının belirtilmesinin bursiyerlerin yurda döndükten sonra belirsizlik yaşamamaları için gerekli olduğu ve bursiyerlerin beklenmedik durumlarla karşılaşmaması için faydalı olacağı düşünülmektedir.

9. Bursiyer, MEB ve adına öğrenim görülen kamu kurum ve kuruluşları arasındaki iletişim ağı güçlendirilmelidir. Yurt dışında devlet bursuyla eğitim gören öğrencilerin düzenli takbiyle ilgili bir birim kurulmalıdır. Bu kapsamda kurum temsilcileri ve bursiyer öğrencilerle düzenli toplantılar ve ortak çalışmalar yapılmalıdır.

Sonuç olarak, yurt dışı lisansüstü eğitimin hem bireye hem de kurum özelinde ülkeye önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir. Uluslararası rekabette bursiyerler kurumları için çok önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak verilerin incelenmesi, katılımcıların çoğunlukla elde edilen yabancı dil becerisi ve kişisel gelişimle ilgili kazanımlardan bahsettikleri, yurt dışından ülkeye bilgi ve teknoloji transferiyle ilgili kazanımların sınırlı kaldığı görülmektedir. Yurt dışı burs kontenjanlarının iyi bir planlama ve gerçekçi ihtiyaçlar göz önüne alınarak belirlenmesi, bursiyelerin tüm öğrenim aşamalarında takiplerinin sağlanması ve iyi bir danışmanlık sistemi ile bursiyerlerin ülke ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirilmesi gerektiği görülmektedir.

Kaynakça

1416 Sayılı Ecnebi Memeleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun. (1929). (14574). Resmi Gazete.

Acemoğlu, D. ve Robinson, J. (2015). *Why National Fail. The Orijinal Of Power Prosperity And Poverty*. Profile Books

Arslan, C. (2014). *Erken Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim Bilimleri Alanında Yurt Dışına Öğrenci Gönderilmesi Olgusu (1923-1940)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite Ve Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2

Devlet Planlama Teşkilatı, (1988). *Bilim-Araştırma-Teknoloji Ana Planı, Vı. Beş Yıllık Kalkınma Planı İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: DPT Yayınları.

Erdoğan, A. (2009). *Türkiye'de Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusunun Sosyolojik Çözümlemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, A. (2010). Tanzimat Doneminde Yurtdışına Öğrenci Gönderme Olgusu Ve Osmanlı Modernleşmesine Etkisi. Sosyoloji Dergisi, 3(20), 121-151.

Gürler, E. (2013). *Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Yurt Dışı Lisansüstü Eğitim Uygulamaları:1996-2011 Döneminin Analizi Ve Değerlendirmesi*. (Merkez Bankası Uzmanlık Tezi). Ankara

Gümüş, S., & Gökbel, V. (2012). 2023 İçin Akademisyen Yetiştirme Çabaları: MEB ve YÖK yurt dışı lisansüstü Bursları. *Seta Analiz, (56), 1-25.*

Harbison,F. ve Myers, C.A. (1964). *Education, Manpower And Economic Growth*. Newyork Mcgraw Hill Book Co.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber (Çeviri Editörü: S. Turan).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, B. M. ve Huberman A. M., (1994). Q*ualitative Data Analysis: An Expanded Source Book. 2nd Ed*. California, USA: Sage Publications, p:27

Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *Türk Öğrencilerin Yabancı Ülkelerde Öğrenimleri Hakkında Yönetmelik*. (29137). Resmi Gazete. Erişim tarihi: 01.06.2016.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme Ve Yerleştirme Kılavuzu*. MEB: Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Yurt Dışına Lisansüstü Öğrenim Görmek Üzere Gönderilecek Adayları Seçme Ve Yerleştirme Kılavuzu*. MEB: Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı, (2016a). M*illî Eğitim Bakanlığı Yurt Dışı Lisansüstü Öğrenim Bursu Çalıştay Kitapçığı*. Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı, (2016b).*Yurt Dışı Burs Programı Çalıştayı Sonuç Raporu*. Ankara. MEB

Öçal, Ş. (2012). Yurt Dışı Eğitimi: Sorunlar Ve Çözümler. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8 (23), 36-41. http://www.egitimbirsen.org.tr /yayinlarimiz/151-egitimbirsen.org.tr -151.pdf

Özdemir, M. (2015). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Perna,L.,Orosz, K.,Jumakulov,Z. (2014). Promoting Human Capital Development: *A Typology of International Scholarship Programs in Higher Eduction. AERA*

Perna,l., Orossz,K.,Jumakulov, Z. (2015). Understanding The Human Capital Benefits Of A Goverment-Funded İnternational Scholarships Program:An Exploration Of Kazakhstan's Bolashak Program. *International Journal of Education Development. Elsevier*

Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü Öğretim İçin Yurt Dışına Öğrenci Göndermenin Planlanması. *Millî Eğitim Dergisi, (160). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/ dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/tuzcu.htm. Erişim tarihi: 01.03.2015.*

Ulu, C. (2014). 1416 Sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun" ve Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki Uygulamaları. *Tarih Okulu Dergisi, (17), 495-525. doi:10.14225/Joh424.*

Uysal, Ş. (1973). *Yurt Dışında Yetişen İhtisas Gücü.* Türkiye Bilimsel Ve Teknik Araştırma Kurumu. Ankara

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2005). *Eğitim Amacıyla Yurtdışına Gönderilen Öğrenciler (1940-1970): Prosopografik Bir Çalışma Örneği*(Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yumuşak, G., İ. (2008). Beşeri Sermayenin İktisadi Önemi ve Türkiye'nin Beşeri Sermaye Potansiyeli. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi. Sayı:55*

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (149-164)

COĞRAFYA DERSİNDE BLOG KULLANIMI; FİZİKİ COĞRAFYA DERSİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe AKKURT ÇAĞLAR[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Taşlıçiftlik Yerleşkesi/TOKAT, ayse.akkurt@gop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5424-6802.

Geliş Tarihi: 11.03.2019 **Kabul Tarihi:** 10.09.2019

Öz: Bu çalışmada bilişim teknolojilerinden, etkileşimli içeriğe sahip olan blogların Fiziki Coğrafya dersinde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışma grubu, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıfına devam eden 65 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ders yürütücüsü www.blogger.com da ders adıyla bir blog oluşturarak, kullanıcı adı ve şifre bilgilerini sınıfla paylaşarak bloğu tüm sınıfın kullanımına açmıştır. Derse ek olarak yürütülen uygulamada öğretmen adaylarının final sınavına hazırlanırken blogdan faydalanmaları istenmiştir. Çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracında ise katılımcılara ilişkin bazı bilgiler evet-hayır ve çoktan/çoklu seçmeli biçimde sorulmuştur. Buna ek olarak açık uçlu sorular sorulmuştur. Toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilerek frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hemen hepsi blog uygulamasını faydalı bulmuş, en fazla bilgi sağlamak açısından avantajlı bulduklarını belirtirken, internet sorunun en önemli dezavantaj olduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcılar en fazla kendi paylaşımlarını faydalı bulmuş ve çoğunluğunun blog tecrübesinin olmasına rağmen bazı teknik sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: coğrafya, coğrafya eğitimi, blog, fiziki coğrafya.

USE OF BLOG IN GEOGRAPHY LESSON; PHYSICAL GEOGRAPHY COURSE

Abstract:

This study aimed at investigating the pre-service teachers' opinions and assessments about the use of blogs, which have interactive content, in the Physical Geography Course. The participants were composed of 65 pre-service teachers studying at Department of Social Studies Teaching. The instructor created a classroom blog on www.blogger.com, and put it into the use of the students. The students were also asked to make us of the blog while preparing for the final exam. Qualitative method used in the study. In the data collection tool used in the study, some information about the participants were asked in a yes-no and multiple / multiple-choice form. In addition, open-ended questions were asked. The data collected were analyzed using content analysis, and frequency and percentage tables were created. As a result of the research, almost all of the teacher candidates found the blog application useful and found it advantageous in terms of providing the most information and stated that internet problem was the most important disadvantage. Most of their own shares while finding useful, Although the majority of the experience of blog experience and technical problems experienced in the subject were seen.

Keywords: geography, teaching geography, blog, physical geography.

Giriş

Gelişen teknoloji, küreselleşen dünya paralelinde öğrenme ortamlarında kullanılabilecek araç ve gereçlerin sayısının hızla artması, öğretmenlerin derslerinin ihtiyacı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dönük materyalleri derslerinde seçme ve kullanma gerekliliği kaçınılmaz duruma getirirken, hem avantajları hem de bazı soru ve sorunları beraberinde getirmektedir. Bilindiği üzere coğrafya derslerinde çok fazla terim ve kavram vardır. Bununla birlikte çoğu konudaki kavramların soyut olması, öğretilmesinde zorluklar, kavram yanılgısı gibi sorunlar öğretim sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Bardakcı vd, 2018, 540-541). Fiziki coğrafya derslerinde terim ve kavram sayısının fazla olması bu sorunu arttırırken, fiziki coğrafya dersinin diğer dersler için temel bilgiler içermesi, konularının birbiriyle bağlantılı olması önemini daha da arttırmaktadır. Fiziki coğrafya derslerinin inceleme konuları yeryüzü şekilleri, iklim olayları, edafik olaylar, biyotik olaylar, hidrografik olaylar ve kartoğrafyadan oluşmaktadır (Doğanay ve Sever, 2011,51). Bu dersi alan öğrencilerden de bu konulara yönelik bilgi, beceri ve değerlere sahip olması beklenmektedir.

Genel olarak coğrafya eğitiminde; öğretim elemanı, program, modern araç ve aletlerle donatılmış laboratuarların olmayışı, mezunların istihdamı, yeterli uygulamalı derslerin ve gezilerin yapılmayışı sorunları ve yeterli öğretim elemanı ile teknik donanım sağlanmazken çok sayıda bölüm ve program açılarak öğrenci sayılarının arttırılması, bilimsel çalışmaların azlığı, ders kitaplarındaki sorunlar gibi pek çok sorun yaşanmaktadır (Gökçe, 2009,725). Fiziki coğrafya özelinde ise coğrafyada gezi gözlem ihtiyacı (Doğanay, 2011,36), fazlaca görselden yararlanma ihtiyacı, konularında fazla terim ve kavramın yer alması, kavram sorunları, yetersiz ders saati ve ders kitaplarındaki sorunlar eklenince sorunlar katlanmaktadır.

İlköğretim (Baloğlu Uğurlu, 2005; Alım, Özdemir ve Yılar, 2008; Gümüş, Avcı, 2016), Ortaöğretim (Turan, 2002; Başıbüyük, Doğar, 2005; Geçit, 2010; Akbaş, Koca ve Cin, 2012), Yükseköğretim (Cin, 2010; Gülüm, 2010; Pınar ve Akdağ, 2012; Akbaş, 2013; Kılıç, 2013; Ünal ve Harun, 2017) düzeyinde yapılmış pek çok çalışma ilköğretimden üniversiteye kadar her öğretim kademesinde öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı, yanlış bilinen kavramlar ve kavram kargaşası yaşanan konuların olduğu derslerin başında fiziki coğrafya dersindeki konu ve kavramlarının olduğunu ortaya koymuştur.

Fiziki coğrafya dersinin sorunlarına çözüm üretebilmek, dersin amacına ulaşmasına katkı sağlayabilmek, coğrafya ilminin ilkelerinden biri olan sebep-sonuç ilkesi bağlamında öğrencilerin sonuç çıkarma, yorum yapma ve problem çözme becerisi kazanmasında uygun ders materyali seçip kullanmanın gerekliliği bilinmektedir. Bilindiği üzere ders için hazırlanan öğretim materyalleri zengin öğrenme yaşantıları oluşturarak öğretme-öğrenme çeşitlilik ve zenginlik katmaktadır (Gökçe, 2009,35).

Bu çalışmada fiziki coğrafya dersinin ihtiyacı doğrultusunda, derse ek bir uygulama olarak blog seçilmiş ve bir dönem boyunca kullanılmıştır. Bloglar Web 2.0 teknolojisiyle doğan ilk uygulamalardan olup eski popülerliğini yitirmiş olsa da öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Şahin, 2013,167). Bloglar tek başına kullanılabildiği gibi içerisine eklenen diğer uygulamalarla birlikte tüm eğitim basamaklarında ve tüm derslerde kullanılabilir (Kazancı ve Dönmez, 2013,8). İçerik sağlama sistemi, sınıf, okul veya ilçe/il milli eğitim müdürlüklerinin kendi web sayfalarını oluşturmalarına olanak sağlama, web üzerinden yayımcılık, sözel ders grupları için tartışma-geri bildirim sağlama aracı, bireylerin kişisel gelişimleri ve sosyal etkinliklerini gerçekleştirme amaçlı belirli grup sayfaları, aile ve arkadaşlık, iş odaklı gruplar, bilgi paylaşım amaçlı kullanım örnekleri vardır. Sınıf içinde ise; öğrenci çalışma dosyaları-öğrenme logları, mesleki gelişim, ders ve sınıf içi iletişim, topluluk ilişkileri ve sanal topluluklar oluşturma, bilgi yönetimi, başarılı uygulama örnekleri, araştırma logları gibi kullanım örnekleri bulunmaktadır (Altun, 2005,69-70). Ayrıca öğrencilerinin zahmetsiz tekrar yapabilmesini sağlayabilmek, sınıfta her öğrencinin katılabileceği öğrenme ortamı oluşturabilmek, sınıf içerisinde çekingen olan derse katılamayan öğrencilerin derse katkı sağlamasına yardımcı olabilmek, öğrenciler arasında etkile-

şim sağlayabilmek, öğrencilerin soru sormasına fırsat vermek, öğrencilerin yorum yapabilmelerine fırsat vermek, blogların günlere göre görüntüleme sayısını yani ziyaretçi bilgisini sunması öğretmenlere öğrencilerinin bloğu ziyaret etme ve derse göre bloğu hangi günlerde ziyaret ettikleri hakkında da fikir verebilmesi gibi avantajları da bulunmaktadır.

Bu çalışmada blogların fiziki coğrafya dersinde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri incelenmiştir Araştırmanın amacı, fiziki coğrafya dersinde ders dışında blog kullanarak öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmelerini, yaşanılan deneyim ve sorunlar bağlamında tavsiyelerle, derslerinde kullanmak isteyen öğretmenlere fikir verebilmek geliştirmelerine yardımcı olabilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının fiziki coğrafya dersi için blog uygulamasının ne tür faydasının olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adaylarına göre fiziki coğrafya dersinde blog kullanımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarına göre;

a) En çok katkısı olan blog paylaşımı hangisi, neden?

b) En az katkısı olan blog paylaşımı hangisi, neden?

4. Öğretmen adaylarının blog paylaşım sürecinde yaşadıkları sorun ve sıkıntılar nelerdir?

5. Öğretmen adaylarının fiziki coğrafya öğretim sürecinde kullanılacak bloglarla ilgili tavsiyeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni: Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir konu ya da durumun belli zaman içerisinde derinlemesine incelenmesini sağlayan, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyan nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013,97).

Çalışma Grubu: Bu çalışmada Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, *Türkiye Fiziki Coğrafyası* dersine devam eden öğrenciler yer almaktadır. Çalışma grubunda 65 kişi bulunmaktadır. 35 kişi kadın (%53.8), 30 kişi erkeklerden (%46.2) oluşmaktadır.

Çalışma grubunun internete ulaşma imkânı, bağlanma sıklığı, blogla ilgili bilgi ve tecrübesi göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre katılımcıların %63.1 i her zaman internete ulaşabilir durumdadır. %44.6'sı her gün internete girdiğini, %4.6 sı her saat internete girdiğini, %29.2 si hafta da bir, %18.5'i üç günde bir, %3.1', ayda bir internete bağlandığını belirtmiştir. Öğretme adaylarının %47.7'si internete bilgisayar ve cep

telefonu kullanarak, %46.2'si bilgisayar, %6.1'i cep telefonunu kullanarak internete bağlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının blogla ilgili bilgi ve tecrübesi incelendiğinde, %40'ının bilgisayar dersi alırken blogla ilgili bilgilendikleri, bilgisayar dersinde blog açtıklarını ancak daha sonra kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Aktif olarak bloğu olan ve kullanan Öğretmen adayının sayısı ile bloğun ne olduğu bilmediğini belirten öğretmen adaylarının sayısı aynıdır. 10 kişi çalışma grubunun %15.4'ü. Blogun ne olduğunu bildiğini ancak kullanmadığını belirtenler çalışma grubunun %29.2'sini oluşturmaktadır (Tablo. 1.)

Tablo.1. Katılımcılara ilişkin özellikler

		f	%
Cinsiyet	Erkek	30	46.2
	Kadın	35	53.8
	Toplam	65	100.0
İnternete Ulaşma İmkanı	Evet	41	63.1
	Hayır	24	36.9
İnternete Bağlanma Sıklığı	Her saat	3	4.6
	Her gün	29	44.6
	Üç günde bir	12	18.5
	Haftada bir	19	29.2
	Ayda bir	2	3.1
Blog Bilgi ve Tecrübesi	Ne olduğunu bilmiyordum	10	15.4
	Ne olduğunu biliyordum ama kullanmıyordum	19	29.2
	Bilgisayar dersinde blog açmış daha sonra kullanmamışım	26	40
	Aktif kullandığım kendi blogum var	10	15.4
İnternet Erişim Aygıtı	Bilgisayar	30	46.2
	Bilgisayar ve cep telefonu	31	47.7
	Cep telefonu	4	6.1

Veri Toplama Süreci: Blog hesabı olmayanlar olduğu için ayrıca kolay kullanımı açısından ders yürütücüsü www.blogger.com da ders adıyla ortak sınıf blogu oluşturarak, kullanıcı adı ve şifre bilgilerini tüm sınıfın kullanımına açmıştır. Paylaşımda bulunanların ve yorum yapanların adı ve soyadını yazmalarını istemiştir.

Sınıftaki herkese blog kullanımı ile ilgili bilgilerin olduğu bir yönerge dağıtılıp,

kısaca nasıl kullanacakları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Dersin Üniteleri; Yeryüzü şekilleri, İklim, Hidrografya, Toprak, Bitki Örtüsü olmak üzere beş ana başlıktan oluşmaktadır. Ders yürütücüsü her öğrencinin yalnızca dönem boyunca bir paylaşım yapacağı şekilde ünitelere göre konular belirlenerek öğrencilere grup oluşturulmuştur. Gruplar, ünite, konular, öğrenci adları, paylaşım yapılacak tarih, yorum yapılacak tarih ve sınav tarihlerinin olduğu bir çizelge hazırlanmış ve bu çizelge bloğun ilk paylaşımı olarak bütün sınıfla paylaşılmıştır (Tablo 2).

Ders yürütücüsü, her öğretmen adayının kendi konu içeriğini hazırlama ve dönem içerisinde belirlenen tarihte blogda paylaşım yapmaları süreçlerini kontrol etmiştir. Diğer haftalarda konuyla ilgili paylaşım görevi olmayanlardan pazartesi-Cuma günleri arasında en az bir yorum yapmaları istenmiştir. Her öğrenci yaptığı yorumun yanına ad ve soyadını eklemiştir.

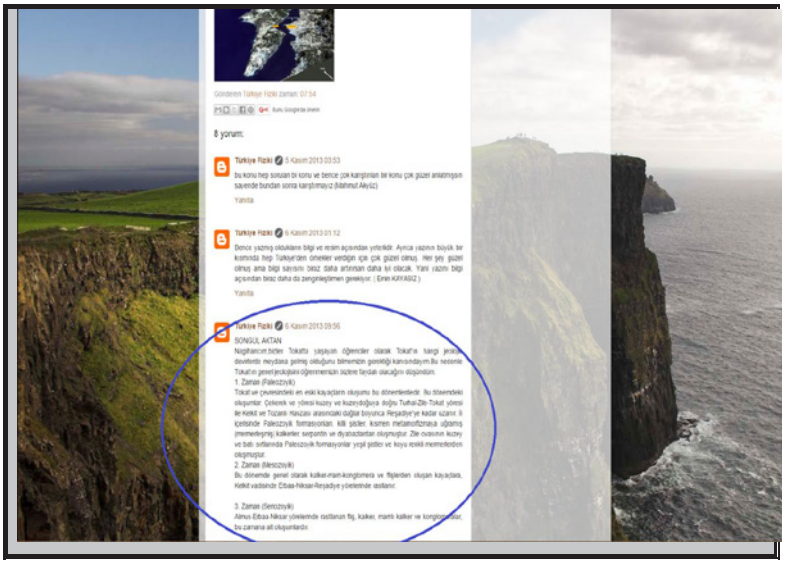
Tablo 2. Blog paylaşım tablosu

Sıra	**Adı S.**	ÜNİTE		**KONULAR**	**TARİHLER**
1	Ö1*	1		**Jeolojik Zamanlar**	**Paylaşım:1-4 Kasım**
2	Ö2	1		**Jeolojik Zamanlar**	**Yorum:4-8 Kasım**
3	Ö3	1		**Tektonik Topoğrafya**	**Sınav:8 Kasım**
4	Ö4	1		**Tektonik Topoğrafya**	
5	Ö5	1		**Akarsu Topoğrafyası**	
6	Ö6	1		**Akarsu Topoğrafyası**	
7	Ö7	1		**Volkanik Topoğrafya**	
8	Ö8	1	YERYÜZÜ ŞEKİLLERİ	**Karstik Topoğrafya**	
9	Ö9	1		**Karstik Topoğrafya**	
10	Ö10	1		**Buzul Topoğrafyası**	
11	Ö11	1		**Kıyı Topoğrafyası**	
12	Ö12	1		**Kıyı Topoğrafyası**	

13	Ö13	2	İKLİM	İklimle İlgili Kavramlar	**Paylaşım:22-25 Kasım**
14	Ö14	2		Türkiye İklimini Etkileyen Küresel Faktörler	**Yorum:25-29 Kasım**
15	Ö15	2		Türkiye İklimini Etkileyen Bölgesel ve Yerel Faktörler	**Sınav:29 Kasım**
16	Ö16	2		Sıcaklık	
17	Ö17	2		Nen ve Yağış Türleri	
18	Ö18	2		Türkiye'de Yağışın Dağılışı	
19	Ö19	2		Basınç ve Rüzgarlar	
20	Ö20	2		Türkiye'de yerel Rüzgarlar	

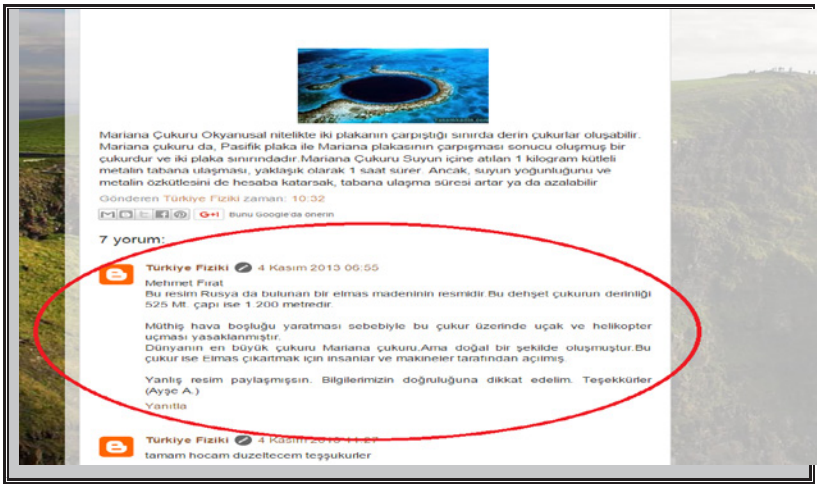
*Blogda paylaşılırken öğrenci adları paylaşılmıştır.

Öğretmen adayları süreç içerisinde bloglarda konularıyla ilgili fotoğraf, video, haber şeklinde istedikleri paylaşımlarda bulunmuşlardır. Diğer öğrencilerin hepsi hem paylaşımlara yorum yapmış hem de paylaşımlarla ilgili merak ettiklerini sormuşlardır. Yani öğrencilerin soru sorması mümkün olmuştur. İsteyen öğrenciler yorumlarında ilgili konuyla ilgili ek bilgiler paylaşmıştır. Arkadaşlarının paylaşımlarına katkıda bulunabilmişlerdir (Fotoğraf 2.)



Fotoğraf 2. Katılımcılar arkadaşlarının paylaşımlarına katkıda bulunabilmişlerdir.

Ders yürütücüsü yorumlar ve yorumlardaki sorulara düzenli olarak dönüt vermiştir. Paylaşılan bilgilerde görsellerde herhangi bir hata varsa bunların düzeltilmesini sağlamıştır (Fotoğraf 3. Önceden yanlış görsel paylaşılmış ders yürütücüsünün dönütüyle fotoğraf değiştirilmiştir)



Fotoğraf 3. Görsellere ders yürütücüsü dönütler vermiştir.

Bu çalışma derse ek olarak yürütülmüştür. Ders yürütücüsü haftalık ders saatinde klasik yöntemlerle dersi işlemiştir dersten sonra ders dışı etkinlik olarak blog kullanılmış öğrenciler paylaşım ve yorumlarını belirtilen tarihlerde yapmışlardır. Üniteye başlarken ve ünite bitiminde ders anlatımından sonra, blog paylaşımından sonra olmak üzere öğrencilere her ünite için toplam 3 sınava girmişlerdir. Bu sınavlardan aldıkları notların ortalaması öğrencilerin vize notu olmuştur. Yine final sınavına hazırlanırken blogdan faydalanmaları istenmiştir.

Veri Toplama Aracı: Çalışmada kullanılan veri toplama aracında, daha önceden blog kullanıp kullanmadıkları, eğitim ortamında blog kullanıp kullanmadıkları, blogun fiziki coğrafya dersinde kullanımı konusunda düşünceleri, evet-hayır ve çoktan/çoklu seçmeli biçimde sorulmuştur. Buna ek olarak fiziki coğrafya dersinde blogun ne tür faydalarının olduğu, bu ders için blog kullanmanın avantaj ve dezavantajı, en çok katkısı olan ve en az katkısı olan paylaşımlar ve nedenleri, içerik hazırlama ve blogda paylaşım sürecinde herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıkları ve fiziki coğrafya dersinde hazırlanacak bir blog için tavsiyeleri içeren açık uçlu sorular yer almaktadır.

Veri Analizi: Toplanan veriler tümevarımcı içerik analizleri ile çözümlenmiş; kodlardan etiket (alt tema) ve temalara erişilmiştir. Ayrıca temalar altında biriken kod yoğulukları üzerinden frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur.

Bulgular

1. Öğretmen adaylarının fiziki coğrafya dersi için blog uygulamasının ne tür faydasının olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

Öğretmen adaylarının çoğunluğu (f:20) ilgi çekici yeni bilgiler öğrendikleri için blog uygulamasını faydalı bulmuştur. Akılda kalıcılık (f:14), kolaylık (f:10), araştırma yeteneğini geliştirme (f:8) ise sırasıyla en faydalı buldukları hususlar olmuştur. Tekrar- pekiştirme, zevkli olması, teknolojik deneyim kazandırması, fazla görsel imkânının olması, güncel bilgilerin yer alması açısından faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Yalnızca bir kişi blog uygulamasını faydalı bulmadığını belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmen adaylarının fiziki coğrafya dersinde blog kullanımının ne tür faydasının olup olmadığına yönelik görüşlerinin dağılımı.

Etiketler	f	Örnek Görüşler
İlgi çekici yeni bilgiler	20	*"Kitaptaki bilgilerin dışında farklı bilgiler öğrenmemiz konusunda bize fayda sağladı"(K58).*
Akılda kalıcılık	14	*"Aklımda daha fazla kalmasını sağladı" (K42).*
Kolaylık	10	*"Bazen kitaptan açıp o bilgiyi okumak çok zor geliyor. Ama blogdan paylaşılanları incelemek daha kolaydı" (K24).*
Araştırma yeteneğini geliştirme	8	*"Blog sayesinde araştırma yeteneğim daha iyi gelişti. Farklı bilgiler öğrendim. Bu bilgileri çevremdekilerle paylaştım" (K51).*
Tekrar ve pekiştirme	4	*"Derslerin tekrarı için güzel bir etkinlik olduğunu düşünüyorum. Bilgilerimiz taze kalıyor" (K26).*
Zevkli olma	3	*"İnternet ortamı zevkli geçiyor her zaman" (K1).*
Teknolojik deneyim	2	*"Öncelikle gelişen teknolojinin eğitim öğretime katkısını bizzat yaşayarak deneyim sahibi oldum" (K16).*
Fazla görsel imkânı	2	*"Kitaptaki bilgilerden farklı olarak güncel ve görsel olarak daha fazla imkân sağladığı için faydalı olduğunu düşünüyorum" (K40).*
Güncel bilgiler	1	*"Daha güncel konulara yer verilmesi durağanlıktan kurtarıyor" (K32).*
Faydası yok	1	*"Faydası olduğunu düşünmüyorum" (K20).*

2. Öğretmen adaylarına göre fiziki coğrafya dersinde blog kullanımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Çalışmaya katılan öğretmen adayları bloğu en fazla bilgi sağlamak (f:12) açısından avantajlı bulmuştur. 9 kişi kalıcı olması açısından, 8 kişi ise derste teknoloji kullanımı açısından bloğu avantajlı bulmuştur. Yine görsel zenginlik, bilgi paylaşımı, derse ilgi, zevkli olma, istenilen zamanda ulaşma, araştırmaya sevk etme, bireysel performansı arttırma, az zaman alma, konu tekrarı yapma, yorum yapma, ilgi çekici olması, dönüt alma açısından avantajlı bulmuştur (Tablo 4.).

Tablo 4. Öğretmen adaylarına göre fiziki coğrafya dersinde blog kullanımının avantajlarının dağılımı, örnek ifadeler

Etiketler	f	Örnek Görüşler
Bilgi sağlama	12	*"Bilmediğimiz pek çok şeyi bu sayede öğrenmiş olduk" (K5).*
Kalıcılık	9	*"Dersin içeriğiyle ilgili daha fazla görsele ve videoya yer verebildiğimiz için dersin kalıcılığı daha fazla oluyor" (K18).*
Teknoloji kullanımı	8	*"Bilgisayarı kitaplardan daha sık açtığım için takip ettim aklımda kaldı" (K14).*
Zengin görsellik	7	*"Coğrafya dersi fotograf ve görsellerle desteklenerek anlatılması gereken bir ders. Fakat ders kitaplarında bunu pek bulamıyoruz. Blog bu yönden avantaj sağladı" (K38).*
Bilgi paylaşımı	5	*"Arkadaşlarımızla bilgilerimizi paylaşabildik" (K10).*
Derse ilgi	5	*Dersin dışında bir uygulama olması dersi sıkıcılıktan kurtarıyor, öğrenciyi derse ilgimi arttırdı" (K33).*
Zevkli	4	*"Dersi daha zevkli hale getirdi"(K34).*
İstenilen zamanda ulaşma	3	*"Her zaman okuyabileceğimiz rahat bir ortam oluştu" (K52).*
Araştırmaya sevk etme	2	*"Derste görülen konuyla sınırla kalmamayı sağladı. Kişisel olarak araştırmaya sevk etti" (K51).*
Bireysel performansı arttırma	2	*"Konunun daha anlaşışır olmasını bireysel performansımı artırmasıdır"K12.*
Az zaman alma	2	*"Ödev olarak az zamanımı aldı"(K35).*
Konu tekrarı	2	*"Konuyu tekrar etme şansımız oldu" (K41).*
Yorum yapma	2	*"Yorum yapabilmemizi sağladı" (K27).*
İlgi çekici olma	1	*"İlk defa derste uyguladığımız için değişik ve ilgi çekici olması" (K47).*
Dönüt alma	1	*"Paylaşımlar ve yorumlarla ilgili dönüt alabildik"(K49).*

40 öğretmen adayı blog kullanımının dezavantajı olmadığını belirtmişlerdir. 25 öğretmen adayı ise bazı dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. İnternet sorunu (f:14) öğretmen adaylarına göre dezavantajların başında gelmektedir. Bunu yanlış bilgi olma sorunu (f:3), teknoloji araçlarıyla ilgili sorunlar (f:2) izlemektedir. Yine teknoloji bağımlılığı, sıkıcı olma, öğrenci kontrolü sorunu, kütüphanelere ilgi azalması, uğraş gerektirme, uzun paylaşımların olmaması gibi hususlarda dezavantajının olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 5.).

Tablo 5. Öğretmen adaylarına göre fiziki coğrafya dersinde blog kullanımının dezavantajlarının dağılımı, örnek ifadeler

Etiketler	f	Örnek Görüşler
İnternet sorunu	14	*"Ben ailemin yanında olduğum için evimizde internet yok sık sık takip edemedim. Arada internet kafede baktım çünkü interenet kafe emimize uzaktı" (K25).*
Yanlış bilgi olma sorunu	3	*"Paylaşımda yanlış bilgiler olabilir" (K35).*
Teknoloji araçlarıyla ilgili sorun	2	*"Bilgisayarımız yada cep telefonumuz bozulabilir" (K1).*
Teknoji bağımlılığı	1	*"Bazıları bilgisayar ve cep telefonuyla çok vakit geçirebilir" (K32).*
Sıkıcı olma	1	*"Bazı arkadaşların paylaşımları sıkıcı geldi"(K10).*
Öğrenci kontrolü sorunu	1	*"Öğrencilerin bloğa girip girmediğini kontrol etmek güç" (K29).*
Kütüphanelere ilgi	1	*"Bilgilere kısa sürede ulaşılır ve düşünceler çabuk paylaşılır fakat kütüphanelere duyulan ilginin azalmasına sebep olduğunu düşünüyorum" (K9).*
Uğraş gerektirme	1	*"Faydalı olmasını istiyorsak o da uğraş gerektirir. Uğraştırıcı olması bence dezavantajı" (K28).*
Uzun paylaşımlar	1	*"Bazen arkadaşların konuları uzun uzun yazmaları amacının dışına çıkmasına neden oldu" (K19).*

3. Öğretmen adaylarına göre

a) En çok katkısı olan blog paylaşımı hangisi, neden?

Öğretmen adayları blogda paylaşılanlardan en çok katkısı olanın kendi paylaşımları (f:28) olduğu belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla iklim (f:7), akarsu topografyası (f:6), toprak (f:5), bitki örtüsü (4), hidrografya (f:4), jeolojik zamanlar (f:4), kıyı topoğrafyası (f:3), volkan topoğrafyası (f:2), karst (f:2) konuları gelmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu konudan daha çok araştırma yaptıkları için kendi paylaşımlarının daha çok katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yine iyi bilmedikleri için yeni şeyler öğrendikleri, karıştırdıkları konuların olduğu, görseller açısından zengin olan ve ilgi çekici güncel paylaşımların olduğu paylaşımları daha öğretici bulmuşlardır. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Kendi paylaşımım. Çünkü araştırdım araştırırken farklı konular hakkında da bilgi edindim" (K37).

"Kendi paylaşımım. Çok iyi bilmediğim bir konuydu" (K61).

"İklimle ilgili paylaşım. Bilgilerimin zayıf olduğu konulardan biri olduğu ve öğrenmek istediğim için" (K32).

"Akarsu topoğrafyası. Akılda kalıcıydı " (K5).

"Toprak çeşitleri. Karıştırdığım bir konuydu" (K42).

b) En az katkısı olan blog paylaşımı hangisi, neden?

Blogda, uzun metinler halinde hazırlanmış görseli az olan ya da hiç olmayan (f:25), kitaptaki bilgilerin aynısını aktaran (f:12) ve iklim konusuyla (f:5) ilgili paylaşımlar öğretmen adaylarına göre en az katkısı olan paylaşımlardır. Yine öğretmen adayları kendi paylaşımlarıolan, iklim, basınç ve rüzgarlar, afetler, bitki örtüsü, karst topoğrafyası, göller, jeolojik devirler, akarsular gibi konuların olduğu paylaşımları beğenmedikleri ve bildiklerini düşündükleri konuların daha az katkı sağladığını belirtmişlerdir Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Uzun bilgilerin olduğu paylaşımları hiç okumadığım için bana hiç faydası olmadı" (K61).

"Yazı uzun aynı zamanda resimsiz olunca okumak çok sıkıcı oluyor. Bakmak bile istemiyorum" (K56).

"Klasik bilgi veren paylaşımların çok katkı sağladığını söyleyemem. Ben istesem o bilgilere herhangi bir coğrafya kitabından ulaşabilirim. Bu yüzden blogda paylaşımların biraz ilgi çekici olması gerektiğini düşünüyorum" (K17).

İklim konusu bildiğim için bana az katkı sağladı (K45).

Kendi paylaşımımı beğenmedim. Çünkü görsel kullanmadım. Hatamı paylaştıktan sonra anladım (K34).

4. Öğretmen adaylarının blog paylaşım sürecinde yaşadıkları sorun ve sıkıntılar nelerdir?

Öğretmen adaylarının çoğunluğu blog paylaşım sürecinde sorun yaşamazken 24 kişi (%36.9) sorun yaşamıştır. Bu sorunlardan 14 kişi konularıyla ilgili sorun yaşamıştır. Bunlar: blogda paylaşacakları metni düzenlerken, metni kısaltmada, konu ile ilgili öz ve yeterli bilgiye karar vermede, güncel ve ilgi çekici konu bulmakta sıkıntı çektiğini belirtmiştir. 10 kişi ise resim, video, metin ekleme gibi teknik sorunlarda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örnek ifadeler şu şekildedir.

"Evet yaşadım. Bulduğum görselleri ekranda bir türlü doğru yerine koyamadım. Sonradan başka bir bilgi buldum. Tek bir resim koydum" (K62).

"Evet. Paylaştığım görünmüyordu" (K24).

"Evet. Video paylaşamadım" (K64).

5. Öğretmen adaylarının fiziki coğrafya öğretim sürecinde kullanılacak bloglarla ilgili tavsiyeleri nelerdir?

Öğretmen adayları fiziki coğrafya öğretim sürecinde kullanılacak bloglar için; bilgiler kısa ve öz olmalı (f:18) , görsellere ve videolara bolca yer verilmeli (f:17), bilgi ve görseller doğru olmalı (f:10), ilgi çekici şeyler olmalı (f:8), güncel bilgiler yer almalı (F5) konu ile ilgili gerekli bilgiler verilmeli ayrıntıya girilmemeli (f:3), dikkat çekici olmalı (f:2), güvenilir kaynaklar kullanılmalı (f:2) başlıklarında tavsiyelerde bulunmuşlardır. Örnek ifadeler şu şekildedir;

"Amaç, uzun bilgi, aynı bilgi değil. Karşısındaki o paylaşımı gördüğünde ona çekici gelmeli. Bunu hiç duymamıştım diyebilmeli" (K10).

"Kısa, öz, açıklayıcı, ilginç ve görsellerle desteklenmiş olmalı" (K38).

"İnternette iyi araştırma yapmaları her görseli doğru kabul etmemeleri" (K5).

"Paylaşılacak olan bilgilerin doğru ve güvenilir kaynaklardan alınması gerekir" (K12).

"Konularda çok fazla ayrıntıya girilmemeli. Gerekli olan bilgiler mutlaka verilmeli, görseller ve videolar olması gerekli, ilginç haber ve video eklenebilir" (K44)

"Görsellere ve videolara daha çok yer verilmeli" (K28).

"Yazılarla çok fazla doldurulmamalı. Olabildiğince dikkat çekmeli" (K50)

Sonuç

Günümüz eğitimi eğitimcilerden öğretim amaçlarını tam anlamıyla gerçekleştirebilmek, uygun teknolojiyi seçmek, iyi planlamak, doğru kullanmak, öğrencilerin ilgisini seçebilmek, becerilerini geliştirmek, başarısını arttırmayı beklemektedirler. Bu bağlamda bu çalışmada fiziki coğrafya dersi için blog uygulaması seçilmiş ve dönem boyunca derse ek tamamlayıcı bir uygulama olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bu ders için blog uygulaması yapmak isteyen eğiticilerle tecrübe ve tavsiyeler paylaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının hemen hepsi blog uygulamasını faydalı bulduğunu belirtmiştir. Yalnızca bir kişi blog uygulamasını faydalı bulmadığını belirtmiştir. Çoğunluğu ilgi çekici yeni bilgiler öğrendikleri için blog uygulamasını faydalı bulmuştur. Yine akılda kalıcılık, kolaylık, araştırma yeteneğini geliştirme, tekrar- pekiştirme, zevkli olması, teknolojik deneyim kazandırması, fazla görsel imkânının olması, güncel bilgilerin yer alması açısından faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları bloğu en fazla bilgi sağlamak açısından avantajlı bulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (%61,5) blog kullanımının dezavantajı olmadığını belirtmişlerdir. Yine kalıcı olması, derste teknoloji kullanımı, görsel zenginlik, bilgi paylaşımı, derse ilgi, zevkli olma, istenilen zamanda ulaşma, araştırmaya sevk etme, bireysel performansı artırma, az zaman alma, konu tekrarı yapma,

yorum yapma, ilgi çekici olma, dönüt alma açılarından avantajlı bulmuştur. İnternet sorunu öğretmen adaylarına göre blog kullanımının en önemli dezavantajı olmuştur. Onu sırasıyla yanlış bilgi olma sorunu, teknoloji araçlarıyla ilgili sorunlar izlemektedir. Ayrıca teknoloji bağımlılığı, sıkıcı olma, öğrenci kontrolü sorunu, kütüphanelere ilgi azalması, uğraş gerektirme, uzun paylaşımların olmaması gibi hususlarda dezavantajının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları blogda paylaşılanlardan en çok katkısı olanın kendi paylaşımları olduğu, en az katkısı olanların ise uzun metinler halinde hazırlanmış görseli az olan ya da hiç olmayan paylaşımlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen iyi bilmedikleri için yeni şeyler öğrendikleri, karıştırdıkları konuların olduğu, görseller açısından zengin olan ve ilgi çekici güncel paylaşımların olduğu paylaşımların daha çok katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kitaptaki bilgilerin aynısını aktaran, kendi paylaşımları olan, iklim, basınç ve rüzgârlar, afetler, bitki örtüsü, karst topoğrafyası, göller, jeolojik devirler, akarsular gibi konuların olduğu paylaşımları beğenmedikleri ve bildiklerini düşündükleri konuların daha az katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %84,6'sı blog bilgi ve tecrübesine sahiptir. Ancak blog paylaşım sürecinde yaklaşık %37'si konuyla ve teknik hususlarla ilgili sorun yaşamıştır. Konuyla ilgili paylaşacakları metni düzenlerken, metni kısaltmada, konu ile ilgili öz ve yeterli bilgiye karar vermede, güncel ve ilgi çekici konu bulmakta surun yaşarken, teknik hususta ise resim, video, metin ekleme gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının, fiziki coğrafya dersinde blog kullanmak isteyenlere tavsiyeleri; bilgiler kısa ve öz olmalı, görsellere ve videolara bolca yer verilmeli, bilgi ve görseller doğru olmalı, ilgi çekici şeyler olmalı, güncel bilgiler yer almalı, konu ile ilgili gerekli bilgiler verilmeli ayrıntıya girilmemeli, dikkat çekici olmalı, güvenilir kaynaklar kullanılmalı şeklindedir.

Kaynaklar

Akbaş, Y., Koca, H., Cin, M. (2012). *"Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin İklim ve Hava Durumu Kavramlarıyla İlgili Yanılgılarını Gidermede Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkinliği"*, **Doğu Coğrafya Dergisi**, S.27, ss.23-41.

Akbaş, Y. (2013). *"Coğrafya ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimi ve Kavram Yanılgıları Hakkında Görüşleri"*, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** S.15, ss.251-278.

Alım, M., Özdemir, Ü., Yılar, B. (2008). *"5. Sınıf Öğrencilerinin Bazı Coğrafya Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları"*, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.11/1, ss.152-162.

Altun, A. (2005). **Eğitimde İnternet Uygulamaları**. Anı Yayıncılık, Ankara.

Baloğlu Uğurlu, N. (2005). *"İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dünya ve evren Konusuyla İlgili Kavram Yanılgıları"*, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.25/1, ss.229-246.

Bardakçı, S., Kılıçer, K., Akbulut, C., Çağlar, A., Kocadağ Ünver, T. (2018). Üç Boyutlu Yazıcı ve Öğretim Sürecinde Kullanımı (36. Bölüm). Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaş (Ed.) **Eğitim Teknolojileri Okumaları** içinde (s. 530-546). Ankara; Pegem Akademik Yayıncılık.

Başıbüyük, A., Doğar, Ç. (2005). *"İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Hava İklim Olaylarını Anlama Düzeyleri"*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, S.13/2, ss.347-358.

Cin, M. (2010). *"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Afetler İle İlgili Yanılgıları"*. **Marmara Coğrafya Dergisi**. S.22, ss.70-81.

Creswell, J. W. (2013). **Nitel araştırma yöntemleri**. M. Bütün, S. B. Demir, (Ed.). Siyasal Kitabevi, Ankara.

Doğanay, H. (2011). "Anlamı, Tanımı, Konusu ve Felsefesi Bakımından Coğrafya İlmi Hakkında Bazı Düşünceler", **Doğu Coğrafya Dergisi**, S.25, ss.1-44.

Doğanay, H., Sever, R. (2011). **Genel ve Fizikî Coğrafya**. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Geçit, Y. (2010).*"9. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Müfredatı Türkiye Öğrenme Alanı İçindeki Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri"*, **Marmara Coğrafya Dergisi**, S.21, ss.134-149.

Gökçe, N. (2009).*"Genel Fiziki Coğrafya Dersine Öğretim Materyali Hazırlama Projesi"*, **Marmara Coğrafya Dergisi**, S.20, ss.20-41.

Gülüm, K. (2010).*"Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Fiziki Coğrafya Konularındaki Bazı Temel Kavramları Anlama Düzeyi ve Kavram Yanılgıları"*, **Akademik Bakış Dergisi**, S.20, ss.1-10.

Gümüş, N., Avcı, G. (2016). *"Altıncı Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi"*, **The Journal of Academic Social Science Studies**, S.47, ss.191-206.

Kazancı, A., Dönmez, F.İ. (2013). **Okul 2.0 Eğitimde Sosyal Medya ve Mobil Uygulamalar**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kılınç, Y. (2013*).*"*Coğrafya Lisans Öğrencilerinin Hava Durumu Kavramını Algılamaları*: Fenomenografik Bir Çalışma", **Marmara Coğrafya Dergisi**, S.27, ss.401-415.

Ünal, F., Harun, E. R. (2017). *"Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretimi Zor Olan Soyut Kavramlara İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi"*. **Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,** S.1/1, ss.6-24.

Şahin, Y.L. (2013). Teknopedagojik Eğitimde Web 2.0 Araçları (6. Bölüm). I. Kabakçı Yurdakul (Ed.). **Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı** içinde (s.163-192), Ankara; Anı Yayıncılık.

Pınar, A., Akdağ, H. (2012*)."Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İklim, Rüzgâr, Sıcaklık, Yağış, Erozyon, Ekoloji ve Harita Kavramlarını Anlama Düzeyi"*, İlköğretim Online, S.11/2, ss.530-542.

Turan, İ. (2002). *"Lise Coğrafya Derslerinde Kavram ve Terim Öğretimi ile İlgili Sorunlar"*, Gazi Üniversitesi**, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.22/2, ss.67-84.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (165-180)

EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN ADAYLARINI DERİNLEMESİNE ÖĞRENEN BİREYLERE DÖNÜŞTÜREBİLİYOR MU?

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Dilek İLHAN BEYAZTAŞ[1]

1 Doçent Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitimi Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, dilekilhanbeyaztas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7642-9087.

Geliş Tarihi: 16.05.2019 **Kabul Tarihi:** 02.09.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim yaklaşımlarını, öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarını ve öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşimi belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden deneysel-psikolojik olgu bilim yaklaşımının işe koşulduğu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın 1.,2., 3., 4. sınıf ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 52 öğrenciden 14'ünün (%26,9) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 8'inin (%15,3) yüzeysel öğrenme yaklaşımını, 30 öğrencinin ise (%57,6) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca 52 öğrenciden 40'ının (%76,9) öğretim elemanlarını "Bilgi Aktaran ve Öğretmen Odaklı" (BA-ÖO), 11'inin (%21,1) ise "Kavramsal değişimi vurgulayan ve Öğrenci Odaklı" (KD-ÖO) olarak öğretim yaklaşımlarını işe koştuklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yine 52 öğrenciden 47'si (%90,3) öğretim elemanlarının BA-ÖO öğretim yaklaşımını sergilemesinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine, 38'i (%73) öğretim elemanlarının KD-ÖO öğretim yaklaşımını sergilemesinin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme yaklaşımları, öğretim yaklaşımları, içerik analizi

ARE FACULTIES OF EDUCATION ABLE TO CHANGE THEIR PRE-SERVICE TEACHER CANDIDATES INTO LEARNERS WHO LEARN DEEPLY?

Abstract:

This study aims to determine teaching approaches adopted by the instructors of the faculty of education, the learning approaches adopted by the students and the interaction between the teaching and learning approaches. The study was conducted through experimental-psychological phenomenology approach among the qualitative research methods. The research group consisted of 52 students of the 1st, 2nd, 3rd, 4th grades and post-graduates in the Department of Primary School Teaching in the fall semester of the 2018-2019 academic year at a state university. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. According to the research findings, it was found that 14 of 52 students (26.9%) preferred deep learning approach, 8 (15.3%) surface learning approach and 30 students (57.6%) strategic learning approach. In addition, 40 (76.9%) and 11 (21.1%) of the 52 students stated that they believe their instructors applied "Information Transfer – Teacher Focused" (IT-TF) and "Conceptual Change-Student-Focused" (CC-SF) teaching approaches, respectively. Similarly, 47 of the 52 students (90.3%) stated that the implementation of IT-TF teaching approach by the instructors led them to adopt superficial learning approach. On the other hand, 38 (73%) students stated that the implementation of CC-SF teaching approach led them to adopt deep learning approach.

Key words: Learning approaches, Teaching approaches, content analysis

1. Giriş

Günümüzde, eğitim sisteminden bilgi elde edebilen ve uygulayabilen, beklenmedik durumları yönetebilen ve ileri teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Eğitim sistemleri bu beklentileri gerçekleştirmek için yeni eğitim programları ile bağlantılı olarak yeni öğrenme hedefleri ortaya koymaktadırlar. Bu hedefler öğrencilerden, sadece rutin öğrenme görevlerini yerine getirmekten ziyade, konu alanının tam anlamıyla öğrenilmesi için gerekli olan çabayı göstermesini, eleştirel düşünebilmesini, daha kompleks ürünler ortaya koyabilmesini ve kompleks problemleri çözebilmesini beklemektedir. Bu hedefler ayrıca öğrenenleri derinlemesine anlamaya ve bilginin uygulayıcıları olmaya zorlamaktadır (Darling-Hammond, 2006). Hızla değişen dünyada bireylerin çağın koşullarına uygun gerekli becerilerle donanmış olarak

yetişmeleri ise bu becerileri bilen ve kullanabilen öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliği o ülkenin öğretmenlerinin niteliğinden öteye gidemeyeceği (Barber ve Mourshed, 2007) görüşünden hareketle bütün ülkeler öğretmen eğitimi sürecine ve bu süreçte nitelikli öğretmenlerin yetişmesine vurgu yapmakta ve gerekli çalışmaları yürütmektedir. Bu bağlamda, eğitim işi içinde bulunan herkesin, geleceğin vatandaşlarını yetiştirmede sorumluluk sahibi olduklarını vurgulamak önemlidir. Özellikle, öğretmen eğitimcileri (eğitim fakültesi öğretim elemanı) nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili sorumluluğu paylaşmaktadırlar (Commission of the European Communities, 2007).

Günümüz modern eğitim yaklaşımları özellikle derinlemesine öğrenme yaklaşımının oluşturulmasına ağırlık vermektedir. Özellikle son on yılda yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle yüksek öğretim düzeyinde pedagojik içerik, köklü bir şekilde değişerek öğrencinin daha aktif hale getirildiği öğrenci merkezli bir çevreyi vurgulamaktadır (Tynjälä ve Gijbels, 2012). Bu çevrenin en önemli unsurlarından biri ise öğretmen eğitimcileridir. Öğretmen eğiticilerinin bu süreçte kullanmış oldukları öğretim yöntemi, anlamlı öğrenme için yaptıkları vurgu ve oluşturulan öğretim ve öğrenme süreci algısı öğrencilerin öğrenmeye olan yaklaşımını etkilemektedir (Dart ve diğ.,2000).

Öğrenme yaklaşımı, "öğrenenin içinde bulunduğu bağlamı algılamasına bağlı olarak öğrenme görevine yönelik yapmış olduğu çalışma şeklinde meydana getirdiği niyet ve davranış değişikliği" olarak tanımlanmaktadır (İlhan-Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015). Algılama ve niyet kapsamında öğrenme yaklaşımları; derinlemesine, yüzeysel ve stratejik olarak sınıflanmaktadır.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı, içsel bir motivasyonun parçası olarak (Biggs ve Tang, 2007), öğrenmedeki anlamın arandığı, önceki bilgi ve deneyimlerin yeni bilgilerle ilişkilendirdiği, kanıtların kullanıldığı ve prensiplerin araştırıldığı bir yaklaşımdır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı dışsal bir motivasyonun parçası olarak (Biggs, 2001; Curzon, 2004) daha az çaba ve zaman harcayarak, düşük düzeyde bilişsel etkinliklerle görevi gerçekleştirme eğiliminde olan yaklaşımdır (Biggs, 2001; Biggs ve Tang, 2007). Stratejik öğrenme yaklaşımı ise başarı ve yüksek not odaklı bir motivasyonun parçası olarak (Newble ve Entwistle, 1986) algılanan değerlendirme sürecinin özelliğine göre (anlamı bulmaya ya da olguları ve prosedürleri hatırlamaya dayalı bilişsel süreçlerinden hangisine vurgu yapılmışsa) yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarından birini kullanan bir yaklaşımdır (Entwistle, 1995).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen pek çok faktör bulunmakla birlikte Zeegers (2001) bu faktörleri bağlamsal ve bireysel olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Bireysel boyut içinde; cinsiyet, yaş, önceki deneyimler vb. faktörler yer alırken, bağlamsal boyut içinde; öğretmen, öğretme/öğrenme süreci aktiviteleri, değerlendirme, kurumsal değerler vb. faktörlere yer verilmiştir. Bu çalışma kapsamında öğretmen

yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki öğrenci görüşlerine göre ele alınacaktır.

Öğretim ve öğrenme, öğretmenler ve öğrenciler tarafından oluşturulan bağlam tarafından güçlü bir şekilde etkilenmekte ve değişmektedir (Huddleston ve Unwin, 2008, s.3). Özellikle sabit bir karakteristik özellik olmayan öğrenme yaklaşımları hem öğrencilerin öğrenme durumlarını algılama düzeyleri hem de öğretmenler ve yöneticiler tarafından sergilenen davranışlarla değişebilmektedir (Prosser ve Trigwell, 1999). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerini yönlendirme noktasında oldukça büyük bir güce sahiptirler (Huddleston ve Unwin, 2008). Öğretmenlerin benimsemiş oldukları öğretim yaklaşımları incelendiğinde ise alanyazına göre ağırlıkla iki yaklaşımla karşılaşılmaktadır. Bilginin transfer edildiği öğretmen merkezli yaklaşım (BA-ÖO) ile kavramsal değişimin vurgulandığı öğrenci merkezli yaklaşım (KD-ÖO) olarak iki grupta sınıflanmaktadır. Öğretmen ve kullanmış oldukları öğretim yaklaşımı ile öğrencilerin öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşim ele alındığında ise alanda yapılan öncü çalışmalardan biri Trigwell, Prosser ve Taylor (1994) tarafından yapılan çalışmadır. Çalışmada 24 üniversite öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bilginin transfer edildiği öğretmen merkezli yaklaşımların yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile kavramsal değişimin vurgulandığı öğrenci merkezli yaklaşımların ise derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen merkezli yaklaşımı işe koşan öğretmenlerin; konuyu birbiriyle ilişkisiz olarak parçalar halinde ve bir bütünlük oluşturmadan öğretim sürecini yürütmesi, başarı için düşük beklenti ve aşırı kaygı ortamı oluşturması, değerlendirmeyi olgu temelinde gerçekleştirmesi öğrencilerde yüzeysel öğrenme yaklaşımı benimsemeye teşvik ettiği ifade edilmiştir (Biggs ve Tang, 2007). Öğrenci merkezli yaklaşımı işe koşan öğretmenlerin ise; bilgilerin direkt sunulmasından ziyade, problemler üzerinden sorgulama temelli öğretim sürecini gerçekleştirmeleri, pozitif bir çalışma ortamını cesaretlendirmesi, öğrenmeye vurgu yapan değerlendirmenin uygulanması derinlemesine öğrenme yaklaşımı benimsemeye teşvik ettiği ifade edilmiştir (Biggs ve Tang, 2007).

İçinde bulunduğumuz çağ, temel üretim faktörünün bilgi olduğunu ifade etmekte ve bu kapsamda bilgi toplumu olmanın önemini vurgulamaktadır. Hızla değişen ve gelişen teknoloji ve bunların getirdiği yeni gereksinimler kapsamında, bilgi toplumu bilginin üretilmesini, kullanılmasını ve yönetilmesini ön plana çıkartmaktadır (İlhan-Beyaztaş, 2014). Bu doğrultuda özellikle son on yılda yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle yüksek öğretim düzeyinde pedagojik içerik, köklü bir şekilde değişerek öğrencinin daha aktif hale getirildiği öğrenci merkezli bir çevreyi vurgulamaktadır (Tynjälä ve Gijbels, 2012). Öğrenci merkezli çevrenin en önemli unsuru ise öğretmen ve işe vurmuş olduğu öğretim yaklaşımıdır. Özellikle çağın gerektirdiği vatandaşların yetiştirilmesi noktasında öğretmen öğrenci etkileşimin derinlemesine betimlenmesi, hem var olan durumunun betimlenmesi hem de gerekli tedbirlerin alınması noktasında önerilerin sunulması bağlamında önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu çalış-

manın amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kullanmakta oldukları öğretim yaklaşımlarını, öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarını ve öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasında ki etkileşimi belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında aşağıda ifade edilen alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları nedir?

2. Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımları nedir?

3. Öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımları ve öğretim yaklaşımları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki etkileşim öğrenci görüşlerine göre belirlenmek istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenemolojik) deseninde deneysel-psikolojik olgu bilim yaklaşımı işe koşulmuştur (Moustakas, 1994).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın 1.,2., 3., 4. sınıfında ve yüksek lisans ders aşamasında öğrenim görmekte olan toplam 52 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait betimsel özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere ait betimsel özellikler

Sınıf Düzeyi	**Cinsiyet**			
	Kız		**Erkek**	
	n	**%**	**n**	**%**
1. Sınıf	7	13,4	4	7,6
2. Sınıf	7	13,4	6	11,5
3. Sınıf	6	11,5	3	5,7
4. Sınıf	7	13,4	4	7,6
Yüksek Lisans Ders Aşaması	4	7,6	4	7,6
Toplam	31	59,6	21	40,3

2.2. Veri Toplama Aracı

Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrenci görüşüne göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımı tercihlerini ve öğretim yaklaşımı ile öğrenme yaklaşımı arasındaki etkileşimi belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ve uygulanması sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

1. Alanyazın taraması yapılarak öğrenme yaklaşımları, öğretim yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımına etki eden öğretim yaklaşımlarına ilişkin temel özellikler ve kapsamı belirlenmiştir.

2. Alanyazından elde edilen bilgiler çerçevesinde belirlenen ölçütler esas alınarak 12 soruluk taslak form oluşturulmuş ve bu taslak form Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 4 öğrenciye uygulanmıştır. Alanyazından elde edilen ölçütler ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları (taslak form) yeniden düzenlenmiştir.

3. Hazırlanan taslak formun kapsam geçerliliğini belirlemeye yönelik 3 konu alan uzmanı, bir Türkçe alan uzmanı ve bir de ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca taslak formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla 5 öğrenci ile görüşme yapılarak dönütler alınmış ve gerekli düzenlemeler yeniden yapılmıştır. Taslak forma son şeklini vermek amacıyla 3 konu alan uzmanı ile yeniden görüşülerek 12 sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda "Öğretmenleriniz sınıfta dersi işlerken ve sınav yaptıklarında daha çok nelere vurgu yapıyorlar? Bunlar ders çalışma şeklini etkiliyor mu? Açıklayınız." gibi açık uçlu sorular yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 52 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler başlamadan önce katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından transkript edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analiz tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Elo ve Kynagäs (2008) tarafından tanımlanan işlem basamakları takip edilerek içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, 3 araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodları oluşturmak için, tüm veriyi okumuştur. Birbiriyle ilişkili olan kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Kod ve temaların oluşturulması sürecinde MAXQDA yazılım programı kullanılmış ve belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden okunmuş ve bu kod ve temalara göre veriler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, iç geçerliliği sağlamak için veriler bir alan uzmanı ile sürekli olarak tartışılarak incelenmiştir.

Güvenirliği belirlemeye yönelik olarak Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmış ve araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki tutarlık 0,79 olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrenci görüşüne göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımı tercihlerini ve öğretim yaklaşımı ile öğrenme yaklaşımı arasındaki etkileşimi belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi "Öğrenme yaklaşımları", "Öğretim yaklaşımları", "Öğretim ve öğrenme yaklaşımları arası etkileşim" temaları altında belirlenmiştir.

Alt Problem 1: *Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları nedir?*

Öğrencilerin benimsemiş oldukları "Öğrenme yaklaşımları" temasına yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Yüksek lisans
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	**Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı**	Anlam Arama	1	1	3	2	2
		Konuları birbirleriyle ilişkilendirme	1	2	1	2	3
		Öğrenmeye ilgi ve istek duyma	1	4	3	1	3
		İçsel güdülenme	-	2	1	-	1
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		1	4	3	2	4
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Dersten geçme odaklı çalışma	3	2	0	1	0
		Tekrara ve ezbere dayalı olma	3	2	0	3	0
		Anlamlandırmada güçlük	2	1	0	2	0
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		3	2	-	3	-
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Yüksek not ve başarı için çalışma	7	7	6	6	4
		Çaba harcama ve çalışmalarını organize etme	7	5	4	6	2
		Değerlendirme ölçütlerine dikkat etme	7	7	6	6	4
		Dışsal güdülenme	6	5	6	5	3
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		7	7	6	6	4

Tablo 2 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 52 öğrenciden 14'ünün (%27) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 8'inin (%15) yüzeysel öğrenme yaklaşımını, 30 öğrencinin ise (%58) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında yüksek lisans düzeyine kadar bütün sınıf düzeylerinde stratejik öğrenme yaklaşımının derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımından fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen E1 katılımcısı "*Yeni bilgiler öğrenmek, bilmediğim şeylerin farkına varmak ve bunları sadece öğrenmekle kalmayıp gerekli durumlarda, günlük hayatta kullanabilmek için ders çalışıyorum. Bence bir insanın elinden geldiği kadar kendi alanıyla ilgili öğrenmesi ve kullanması gerekenleri bilmesi gerekir. Önemli olan bir dersten yüksek not almak veya o dersi geçmek değil, o dersle ilgili bana lazım olan bilgileri öğrenmektir. Yeni bilgiler öğrenip bunları kullandıkça ve de olumlu dönütler aldıkça ders çalışma isteği ve alışkanlığı kazandığımı farkettim. Böylece ders çalışmak bir zorunluluktan çok sorumluluk gibi*

olmaya başladı ve içten güdülenerek çalışmaya başladım. Çalışmaktan, öğrenip kullanmaktan zevk almaya başladım." diyerek konuların öğrenilmesinde kendiliğinden ve isteyerek çalıştığını ve ders çalışmadaki asıl vurgunun öğrenme olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca K10 katılımcısı "*Genel olarak bir dersi/konuyu; bütün bir parça olarak çalışırım. Önce o dersi/konuyu, konunun genel mantığını anlamaya çalışırım. Daha sonra parçalara bölerek detaylı çalıştıktan sonra bilgiler arasında bağlantı kurarak bir bütün olarak kalıcılığı sağlamak için etkinlikler yaparım."* diyerek anlam odaklı ve konular arasında bağlantı kurarak çalışmayı sürdürdüğünü ifade etmiştir. Katılımcı ifadeleri göz önünde tutulduğunda dokuz öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımına vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen katılımcılardan E21 "*Toplum baskısı, ailemin ekonomik destek beklentisi ve hayallerim ders çalışmaya iter beni. Yeni bir şey öğrenmek elbette mutlu eder beni ancak başarılı olduğumu görmek yani yüksek not aldığımı görmek daha çok mutlu eder beni. Hayallerime yaklaştığımı hissederim. Yüksek not demek dersi öğrenmiş demek ve bu da hayallerim, ailem demektir. Bu doğrultuda sınavlarımıza iki hafta kala önceki yılların sorularına üst sınıflar aracılığı ile ulaşırım. Öğretim görevlimizin soru, üslup ve kalıplarını böylece öğrenmiş olur bu doğrultuda çalışırım. Günlük ders çalışma alışkanlığım yok ancak sınavlara iki hafta kala sıkı bir şekilde çalışmaya başlarım."* diyerek çalışma sürecinde başarının ve yüksek notun önemli olduğunu, başarıya ulaşmak için değerlendirme ölçütlerinin dikkate alındığını ifade etmiştir. Benzer şekilde K6 katılımcısı da *"Ders çalışma nedenim dersten derse göre farklılık göstermektedir. Ancak yüksek not alabilmek için derslere çalışıyorum. Bu durumlarda derste hocanın üzerinde özellikle durduğu yerlere dikkat ediyorum ve bunları not edip tekrar ediyorum. Bunların yanı sıra merkezi sınavlara da iyi bir yere yerleşebilmek için çalışıyorum. Bu amaçla daha çok işime yarar şekilde ders çalışıyorum. Yani bana zaman kaybettirecek ve oyalandıracak tarzda bir çalışmam olmadı. Bu sınavlarda daha çok yeni bir şey öğrenmek için değil sınavı geçebilmek ve başarılı olabilmek için çalıştım."* şeklinde cevap vererek stratejik öğrenme yaklaşımına vurgu yaptığı tespit edilmiştir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen K38 katılımcısı "*Açıkçası ders çalışma alışkanlığım olmamakla beraber çalıştığım zamanlar yarınki sınavı kurtarabilmek için çalışıyorum.*" şeklinde ifade ederken benzer şekilde E42 katılımcısı "*Sadece dersleri geçmek için çalışırım. Aslında ben de öğrenerek hatta uygulayarak çalışmak isterdim ama şu anki sistemin ve çoğu öğretmenin umursamadığını düşünüyorum…İlkokuldan beri ezbere dayalı öğrendim. Ders çalışırken sürekli kısa notları okuyarak öğrenirim ya da geçici öğrenirim."* diyerek sadece ders geçmek için çalıştıklarını, ezbere dayalı bir yaklaşımın benimsendiğini ve düzenli bir ders çalışma alışkanlığının olmadığını belirterek yüzeysel öğrenme yaklaşımına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Alt Problem 2: *Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımları nedir?*

Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre "Öğretim yaklaşımları" temasına yönelik görüşmelerden elde edilen kodlar ve bu kodların görülme sıklığı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenci görüşlerine göre öğretim yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Yüksek lisans
Öğretim Yaklaşımları	**Bilgi Aktarma-Öğretmen Odaklı**	Bilginin hatırlanmasına vurgu	9	12	7	6	6
		Ezber odaklı değerlendirme	9	11	6	7	6
		Öğrenci odaklı yaklaşım sergilememe	6	8	7	5	4
	Öğretim elemanını BA-ÖO olarak algılayan öğrenci sayısı		9	12	8	7	6
	Kavramsal değişim-Öğrenci Odaklı	Öğrenmeye vurgu	2	1	-	3	1
		Pozitif sınıf ortamı	1	-	-	2	1
		Öğrenmeye rehberlik etme	2	1	-	1	-
	Öğretim elemanını KD-ÖO olarak algılayan öğrenci sayısı		2	1	-	3	1
	Öğretmen ve Öğrenci Odaklı	-	-	-	1	1	2

Tablo 3 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 52 öğrenciden 40'ının (%77) öğretim elemanlarını "Bilgi Aktaran ve Öğretmen Odaklı", 11'inin (%21) "Kavramsal değişimi vurgulayan ve Öğrenci Odaklı", 1'inin (%2) ise hem "öğretmen hem de öğrenci odaklı" olarak öğretim yaklaşımlarını işe koştuklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler öğretim elemanlarının BA-ÖO yaklaşımını KD-ÖO yaklaşıma göre daha fazla işe koştuklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarını öğretim sürecinde bilgi aktaran ve öğretmen merkezli yaklaşımları işe koşan olarak algılayan katılımcılardan K49 "*Öğretmenlerimiz genel olarak ezberlemeye yönelik çalışmamızı istiyorlar. Bunu bu şekilde söylemeseler de sınavlarda bizden istedikleri zaman ezber cümleleri yazdığımız zaman dersi geçebiliyoruz. Bu tutumda ders çalışma şeklini ezber olarak şekillendiriyor.*" derken benzer şekilde K30 katılımcısı *"…Ben örgün eğitime üniversiteye gelirken başladım. Açık öğretim ders kitaplarını okuyarak, kendi başıma çalışarak geçtim. Üniversiteye geldiğimde çok korkmuştum. Örgün eğitimde eğitim görmüş kişilerle ders görecektim. Kesin okul okumadığımı fark edecekler ve rezil olacağım korkusu vardı. Fakat daha sonra fark ettim ki herkes sadece bilgileri ezberlemiş ve ezberlemeye devam ediyorlar. Süreçte kimse çalışmıyor, herhangi bir araştırma yapmıyoruz, son hafta öğretmenin anlattıklarını bir araya getirip ezberleyerek*

sınava giriyoruz. Daha sonra da zaten unutulup gidiyor. Eğitim böyle verilecekse bence okula gitmek gerekmiyor. Bu anlamda öğrencinin çalışma şeklini ve amacını etkileyen, yönlendiren öğretmenlerdir. Öğretmenler ile eğitim sistemi etkileşim içindedir, birbirlerini etkilerler…" şeklinde ifade vererek öğretim elemanlarının bilgi ve ezber odaklı öğretme-öğrenme sürecini yürüttüklerini ve sürecin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin de olgu temelinde ve ezbere dayandırılarak gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarını öğretim sürecinde öğrenme ve öğrenci odaklı yaklaşımları işe koşan olarak algılayan katılımcılardan E34 "*Öğretmenlerim daha çok konuyu öğrenmeye yönelik ders çalışmamı istiyor. Konunun ana hatlarına vurgu yapıyorlar. Bu durum benim ders çalışmamı etkiliyor."* derken benzer şekilde K51 katılımcısı "*Öğretmenlerimiz ezbere karşı olduklarını ve dersi derste dinleyip daha sonra birkaç kere tekrar etmemiz öğrenmemize yeterli geleceğini söylerler. Sınavlara çalışırken son güne bırakmamızı ve günü gününe çalışırsak sınavlarda başarılı olacağımızı söylerler. Derslerin zor olmadığını bizim çalışmadığımızı dile getiriler. Aslında ilk başlarda konuların bizim için zor olacağını fakat zaman geçtikçe konuların ne kadar keyifli olacağını ve keyif alacağımızı dile getirmişlerdir. Öğretmenlerimin bana bu sözleri çalışmalarımı etkilemiştir. Nasıl çalışmam konusunda bana fikirlerde vermiştir. Hangi derse nasıl çalışabilirim ya da bir ödev hazırlarken ilk başlarda başaramadığım da öğretmenim ilk başlarda zorlanacağımı söylemişti bana deyip tekrar en baştan ödevimi kontrol edip hatalarımı görerek tekrar tekrar yaptığım ödevlerim olmuştur ve sonucunda bu ödevleri başarılı bir şekilde bitirip teslim etmeyi başarmıştım."* şeklinde ifade ederek öğretim elemanlarının öğrenmeye vurgu yaptıklarını ve pozitif bir çalışma ortamı oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarını öğretim sürecinde hem öğrenme hem de öğrenci odaklı yaklaşımları işe koşan olarak algılayan katılımcılardan K19 "*Öğretmenlerim şimdiye kadar birkaç istisnalar olsa da genellikle ezberci bir eğitimi benimsediler. Bu yüzden onlara göre sadece dersi anlatayım öğrenci kendi kendine öğrensin anlayışı hakimdi. Sınav yaparken genellikle bilgi ağırlıklı noktalara vurgun yapıyorlardı ve bizden ezbere bilgi istiyorlardı. Kesinlikle çok çok az öğretmenden uygulama, yaşamla ilişkilendirme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi kalıcı ve etkili öğrenme yöntemleri gördüm. Bunlar tabi ki ders çalışma yöntemimi etkiledi. Üniversite eğitimime kadar ezberci bir eğitimle yetiştirildiğim için genellikle dersleri ezberleyerek öğrenebileceğime inandım ve hep bunu uyguladım. Ancak şimdi tam tersi ezber olmadan da çok kolay öğrenebileceğimi anladım bu konuda üniversite eğitimim bana çok şey kattı ve katmaya devam ediyor."* diyerek öğretim elemanlarının çoğunlukla bilgi aktarmaya ve ezberlemeye vurgu yaptıklarını çok azının ise öğrenme ve öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarını sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Alt Problem 3: *Öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir?*

Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin görüşlerine göre "Öğretim ve öğrenme yaklaşımları arası etkileşim" temasına yönelik görüşmelerden elde edilen kodlar ve bu kodların görülme sıklığı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenci görüşlerine göre öğretim yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Y. lisans
Öğretim ve öğrenme yaklaşımları arası etkileşim	BA-ÖO yaklaşım yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor	10	13	7	11	6
	BA-ÖO yaklaşım yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendirmiyor	1	-	2	-	2
	KD-ÖO yaklaşım derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor	7	13	3	11	4
	KD-ÖO yaklaşım derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendirmiyor	4	-	6	-	4

Tablo 4 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 52 öğrenciden 47'sinin (%90) öğretim elemanlarının "Bilgi Aktaran ve Öğretmen Odaklı" öğretim yaklaşımını sergilemesinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu 5'inin (%10) ise öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yine 52 öğrenciden 38'inin (%73) öğretim elemanlarının Kavramsal değişimi vurgulayan ve Öğrenci Odaklı" öğretim yaklaşımını sergilemesinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu 14'ünün (%27) ise öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler öğretim elemanlarının kullanmış oldukları BA-ÖO ve KD-ÖO yaklaşımların benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımını etkilediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının BA-ÖO yaklaşımı kullanması yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor diye ifade veren katılımcılardan K5 *"Elbette öğretmenin beklentileri çalışma şeklimi etkiler. Eğer öğretim sadece ezbere veya birebir aynı şeyi tekrar etmeye yönelikse diğer bütün öğrenme alanlarına kapalı duruma geliyorum. Bu durumda benim hatam da olabilir ama bu duruma yönlendirilmem ister istemez çalışma şeklimi değiştirir. Örneğin dersten beklenti sadece ezber ise ben oturup saatlerce ya da günlerce ezber yapabilirim üstelik bu ezberin sadece anlık olduğunu ve bir kalıcılığının olmadığını bile bile yaparım."* derken benzer şekilde K40 katılımcısı *"Çoğu öğretmen kendi yaptığını birebir yapmamızı ve hata yapmamızı bekliyor. Kendi yorumunu katamazsın ve soruyu doğru çözsen bile gidişatın onun istediği doğrultuda olmadığı için yanlışsın. Bunlar ders çalışma seklimizi etkiler çünkü sadece*

hocanın istediği şeyleri ezberlememiz bekleniyor. Bununda bize pek faydası olmamasının yanında dersten soğumamıza etki ettiği sonucu aşikâr." diyerek öğretim elemanlarının bilgi ve ezber ağırlık bir yaklaşım sergilediklerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının KD-ÖO yaklaşımı kullanması derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönlendiriyor diye ifade veren katılımcılardan K16 "*Anlamlı öğrenmeyi temelde tutan bir öğretmenim varsa okuduğumu anlamak ve zihinde yapılandırmak için bol bol okuyarak tekrar ederim. Çalıştığım derse ait kalıcı ve anlamlı şemalar oluşturmaya çalışırım. Eleştirel bakış açısını önemseyen bir öğretmenim varsa ve öğretim sürecine bu durum hakimse o zaman da anlama ve yorumlama yaparak derslerimi çalışırım Örneğin, okuduğum metne ait ya da çalıştığım konuya ait içeriğin öncelikle önemli bulduğum noktalarını belirlerim. Daha sonra bunları anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışırım."* derken benzer şekilde K26 katılımcısı *"Bilgiyi yapılandırmamızı isteyen öğrenci odaklı bir öğretmen ise anlamlı öğrenmeyi sağladığı için konular hem daha akılda kalıcı olur hem de o derse karşı daha istekli, düzenli aralıklarla çalışırım; derse hazırlıklı gider ve derse katılırım."* diyerek öğretim elemanlarının öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilediklerinde derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının KD-ÖO ve BA-ÖO yaklaşımı kullanması öğrenme yaklaşımımı etkilemez diyen katılımcılardan E43 "*Öğretmenin öğrenci ya da öğretmen merkezli ders işlemesi ders çalışma şeklimi, kullandığım yöntemi etkilemez ve öğretmenin ders işleyiş şekli ders çalışma anlayışımda (yöntemde) bir değişikliğe sebep olmaz.*" derken benzer şekilde K28 katılımcısı *"Öğretmen dersi öğretmen merkezli veya öğrenci merkezli işlemesi ders çalışmamı pek etkileyeceğini düşünmüyorum. Çünkü öğretmen iki şekilde de anlatılması gereken dersi zaten öğrenciye anlatacaktır. Bundan dolayı benim ders çalışma şeklimi etkilemez. Ezberci bir şekilde çalışıyorsam yine ezberci bir şekilde çalışacağımdır."* diyerek öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımlarının onların öğrenme yaklaşımını etkilemediklerini ifade etmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını, öğrenci algılarına göre öğretim üyelerinin kullanmakta oldukları öğretim yaklaşımlarını ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımları arasındaki etkileşimleri belirlemektir. Bu kapsamda, öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde 14 öğrencinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 30 öğrencinin stratejik öğrenme yaklaşımını ve 8 öğrencinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında yüksek lisans düzeyine kadar bütün sınıf düzeylerinde stratejik öğrenme yaklaşımının derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımından fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu kısmen alan yazın ile uyuşmaktadır (Ekinci, 2008; İlhan Beyaztaş, 2014; İlhan-Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, 2011). Oysa ki Trilling ve Fadel (2009),

eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, yaratıcı ve yenilikçi olma gibi özelliklerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri kapsamında ele alınabileceğini bahsetmiştir. Bu doğrultuda üniversitelerin, öğrencilerini bu becerilerin geliştirilmesi için öğrenme odaklı, mantıksal bağlantılar kurabilen, neden sonuç ilişkileri kurarak tahminde bulunabilen, olaylara eleştirel bakabilen öğreniciler olarak yetiştirmesi beklenir. Bu beceriler aynı zamanda derinlemesine öğrenme yaklaşımının kapsamını da oluşturmaktadır. Ancak veriler incelendiğinde 8 (%15) öğrencinin hala yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmeleri düşündürücüdür. Bu bulguyu destekleyecek şekilde derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koştuğunu söyleyen öğrenci sayısının 14 (%27) olması öğrencilerin öğrenme yaklaşımını etkileyen öğretme-öğrenme sürecinin özelliklerinin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına birbirine yakın oranda yönlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca 30 öğrencinin (%58) stratejik öğrenme yaklaşımını işe koştukları tespit edilmiştir. Stratejik öğrenme yaklaşımı doğası gereği algılanan öğrenme görevinin özelliğine göre ya derinlemesine öğrenme yaklaşımını ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşmaktadır. Ancak yine öğrencilerin öğretim elemanlarının kullanmış oldukları öğretim yaklaşımlarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında ise 40 (%77) öğrenci öğretim elemanlarını BA-ÖO olarak ifade etmişlerdir. Bu durum bize stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ağırlıkla algılanan öğretim yaklaşımı özelliğine göre daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koştuklarını ifade edebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğrencilerden 40'ının (%77) öğretim elemanlarını "Bilgi Aktaran ve Öğretmen Odaklı" olarak algılamasıdır. Ayrıca sınıf bazında bakıldığında bütün sınıf düzeylerinde öğrenciler öğretim elemanlarının BA-ÖO yaklaşımını KD-ÖO yaklaşıma göre daha fazla işe koştuklarını ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Biglan (1973) tarafından yapılan çalışmada dört disiplin sınıflaması yapmış eğitim disiplinini uygulamalı kolay (applied soft) olarak sınıflamıştır. Bu doğrultuda Lueddeke (2003) yapmış olduğu çalışmada "kolay" olarak sınıflandırılan disiplinde çalışan öğretmenlerin KD-ÖO yaklaşımını benimsediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Lindblom-Ylänne ve diğ. (2006) yapmış oldukları çalışmada "uygulamalı zor" disiplin alanında çalışan öğretmenlerin BA-ÖO yaklaşımına ait puanlarının anlamlı bir şekilde "uygulamalı kolay" disiplin alanında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, BA-ÖO yaklaşımına ait puanların yüksek çıkması alan yazınla örtüşmemektedir. Bu bulgu ile bağlantılı olarak öğretmenlerin benimsemiş oldukları öğretim yaklaşımlarının öğrenci yaklaşımları üzerine etkisine bakıldığında ise öğrencilerin 47'sinin (%90) öğretim elemanlarının BA-ÖO yaklaşımını sergilemesinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu 38'inin (%73) ise öğretim elemanlarının KD-ÖO öğretim yaklaşımını sergilemesinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemelerine neden olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir (Biggs ve Tang, 2007; Trigwell, Prosser ve Waterhouse, 1999; Uiboleht, Karm ve Postareff, 2016). Bu bulgular, üniversitede de yürütülmekte

olan öğretme-öğrenme sürecinin 21. yüzyılın gerekleri olan derinlemesine öğrenmeye vurgu yapmadığını ve yönlendirmediğini göstermektedir. Dolayısıyla derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin sayısının istenilen düzeyin altında olmasının en büyük nedenlerinden birisinin öğretim elemanlarının öğretme- öğrenme sürecinde bilgi aktarmaya ve öğretmen odaklı yaklaşımları kullanmaya vurgu yapmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın yine ilginç bulgularından birisi öğrencilerin sınıf düzeylerine göre görüşlerine bakıldığında hem öğrenme yaklaşımlarında hem de algılamış oldukları öğretim elemanlarının kullanmış öğretim yaklaşımlarında tutarlılık sergilemeleridir. Oysa ki üniversitelerin öğrencilerine öğrenme odaklı öğretme-öğrenme süreci ortamı oluşturarak öğrenmenin nasıl yapılandırılacağını öğretmesi ve içselleştirmesi beklenir. Bu durum mevcut üniversite ve mezun öğrenci niteliğinin yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda derinlemesine öğrenme yaklaşımının oluşmasında büyük rol oynayan öğretim elemanlarının niçin BA-ÖO yaklaşımını işe koştuklarının niteliksel bir çalışma yapılarak tespit edilmesi gerekli önlemlerin alınması noktasında yararlı olabilir. Özellikle dünyada 4.0 sanayi devrimin hüküm sürdüğü düşünülürse, 21.yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerileri içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey and Company, https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx, 08.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach?. R.J. Sternberg ve L. F.Zhang (Eds.) *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*, 73-102. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Biggs, J. ve Tang, C. (2007). *The Society for research into higher education teaching for quality learning at university*. USA: McGraw Hill.

Biglan, A. (1973). Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university departments, *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 204–213.

Commission of The European Communities. (2007).Improving the Quality of Teacher Education. http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf, 08.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education lessons from exemplary programs.* San Francisco:Jossey-Bass.

Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J. ve Smith, D. (2000). Students' conceptions of learning, the classroom environment, and aproaches to learning, *The Journal of Educational Research*. *93*(4), 262-270. https://doi.org/10.1080/00220670009598715

Elo, S., ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(*1*), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.

Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Entwistle, N.J. (1995). Frameworks for onderstanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, *30*(1), 47-54.

Entwistle, N., McCune, V. ve Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. Sternberg, R.J. & Zhang, L. F. (Eds.). *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles,* 103-136. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Huddleston, P. ve Unwin, L. (2008). *Teaching and learning in further education diversity & change,* Cornwall: Rouledge Taylor & Francis Group.

İlhan-Beyaztaş, D. (2014). *Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve etkili öğrenmeye ılişkin önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İlhan-Beyaztaş, D. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim, 40*(179), 193-216.

Lindblom-Ylänne, S, Trigwell, K, Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006) How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* London, UK: Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Newble, D. I. ve Entwistle, N.J. (1986). Learning sytles and approaches. implications for medical education. *Medical Education*, *20*, 162-175.

Prosser, M. ve Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching the experience in higher education*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Selçuk, G, S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(2), 25-41.

Senemoğlu, N. (2011). College of Education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 65-80.

Trigwell, K., Prosser, M. ve Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' aproaches to learning, *Higher Education, 37*(1), s. 57-70.

Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: learning for life in our times, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Uiboleht, K., Karm, M. ve Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. Learning Environments Research, 1–27.10.1007/s10984-018-9257-1

Tynjälä, P. ve Gijbels, D. (2012). Changing world- changing pedagogy. P. Tynjälä, M. L. Stenström and M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and transformations in learning and education*, 205-222. Dordrecht: Springer.

Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 115-132.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (181-211)

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA DÜZEYLERİ VE YAZILARINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Niymet BAHŞİ[1], Nesrin SİS[2]

* Bu makale 2018 Kasımda İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Niymet Bahşi tarafından sunulan "Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği)" adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

1 Öğretmen, Meb, Malatya, El-mek: niymet44@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9115-5432.

2 Prof. Dr. İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: nesrin.sis@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2743-3397.

Geliş Tarihi: 25.02.2019 **Kabul Tarihi:** 17.07.2019

Öz: Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeylerini araştıran nicel bir araştırmadır. Bu araştırmanın örneklemini Malatya il sınırları içinde yer alan 12 merkez ilçe ortaokulda öğrenim gören 5 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Düzeyi Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22.0 programı kullanılarak işlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde (%), frekans (f) kullanılmıştır. Öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde yaşadıkları sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu bulgular neticesinde öğrencilerin cümle, paragraf ve metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: yazma, yazma düzeyi, nicel yöntem.

THE WRITING LEVELS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS AND THEIR PROBLEMS

Abstract:

This study is a quantitative study investigating the level of sentences, paragraphs and texts of secondary school students. The sample of this study consisted of 5 and 8th grade students studying in 12 central district secondary schools located in the province of Malatya. The data of the research was obtained from the students' written statements. The data obtained in this study were analyzed by using quantitative evaluation methods. In the study, Puan Grade of Expression Level Graded Key en developed by the researcher was used. The data were processed using SPSS 22.0 program. Percentage (%) and frequency (f) were used to evaluate the data obtained. The problems that students experienced at the level of sentence, paragraph and text were tried to be determined. As a result of these findings, it was determined that students' sentence, paragraph and text making skills were not at the desired level.

Keywords: writing, writing level, quantitative method.

1. Giriş

Sembollerden oluşan yazı; insanoğlunun vazgeçilmez iletişim araçlarından biridir. Yazı bilginin kalıcılığını sağlamakta, kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktadır. Aynı zamanda bireylerin, toplumların gelişmesini sağlayan önemli bir araçtır.

Ana dil öğrenimi eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Okuduğunu, dinlediğini anlamayan, anladıklarını sözlü veya yazılı olarak ifade edemeyen bir öğrencinin diğer derslerde de başarısız olması kaçınılmazdır.

Karaalioğlu (1978,68), Türkçe öğretiminde; bir öğrencinin ne derece ilerlediğinin, yazılı kompozisyonundan; bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını, düşündüklerini doğru, etkili, açık bir biçimde anlatıp anlatmamasından anlaşıldığını belirtir. Aynı zamanda yazılı anlatım becerileri okul yaşamındaki başarının temelini oluşturur. Bu konuya dikkat çeken Temur (2001,13), öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu saptamıştır.

Yazma becerisi içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında, günlük yaşamın, sosyal ilişkilerin, iş ve eğitim hayatının vazgeçilmezi hâline gelmiştir. Gelişen iletişim tek-

nolojileri yazma becerisinin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır. Hızla yaşanan bu teknolojik gelişmelere rağmen ilkokuldan üniversiteye kadar örgün eğitim kurumlarının her basamağında yapılan araştırmalar öğrencilerin yazma konusunda pek çok eksiğinin olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmaların birçoğu öğrencilerin cümle, paragraf, noktalama, planlama, yazım ve noktalama, yazıya uygun bir başlık koyma gibi konularda öğrencilerin eksiklerini tespit etmiştir (Doğan, 2002; Alkan, 2007; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Kırbaş, 2006; Ekinci, Çelikpazu, 2006; Arıcı 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Uçgun, 2009; Karabuğa 2011). Araştırmacılar öğrencilerin yazma konusunda tespit ettikleri bu eksikliklerinin nedenlerini ise şu şekilde açıklamışlardır:

1. Eğitim sisteminde öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini ölçmekte kullanılan testlere (Ungan, 2007; Uçgun, 2009)

2. Öğretmenlerin yazılı anlatım becerilerine gereken önemi vermemesine ve uygulama eksikliklerine (Çağımlar ve İflazoğlu, 2002; Tağa ve Ünlü, 2013)

3. Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarına (Arıcı, 2008)

4. Öğrencilerin okuma tutumlarına (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Baş ve Şahin, 2012)

5. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlarına (İnal, 2006)

6. Uygulama çalışmalarına ayrılan sürenin yetersizliğine (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Türkiye'de ilkokul ve ortaokul seviyesinde yapılan çalışmalar yazılı anlatımda görülen temel problemleri tespit etme özelliği taşımaktadır. Öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde yaşadıkları sorunları tespit eden müstakil bir çalışma yoktur. Öğrencilerin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyini genel bir görünüm olarak gösteren bu çalışma bu yönüyle bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

1.2. Amaç:

Bu araştırmanın amacı, Malatya ili Merkez ilçe ortaokullarında öğrenim gören 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlerin bu düzeyler üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümle oluşturma düzeyleri nedir?

a. Öğrencilerin cümlelerdeki anlamsal bütünlüğü sağlama düzeyleri nedir?

b. Öğrencilerin cümleler arası bağlantıda bağlama ögelerinin kullanım düzeyleri nedir?

c. Öğrencilerin cümledeki sözcüklerin anlamına uygun biçimde kullanma düzeyleri nedir?

d. Öğrencilerin cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun olma düzeyleri nedir?

e. Öğrencilerin noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanma düzeyleri nedir?

f. Öğrencilerin cümlelerindeki sözcüklerin yazım kurallarına uygunluk düzeyleri nedir?

2) Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraf oluşturma düzeyleri nedir?

a. Öğrenci metinlerinde yer alan paragraflardaki cümleler arasında anlamsal bütünlüğü sağlama düzeyleri nedir?

b. Öğrenci metinlerinde yer alan paragraflar arasında anlamsal bağlantı kurma düzeyleri nedir?

c. Öğrenci metinlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer alma düzeyleri nedir?

d. Öğrencilerin paragraftaki düşünce ve olayları sonuçlandırma düzeyleri nedir?

e. Öğrencilerinin paragrafta anlatım türünü / yöntemini kullanma düzeyleri nedir?

3) Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metin oluşturma düzeyleri nedir?

a. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metnin konusunu belirleme düzeyi nedir?

b. Öğrencilerin metinlerinde ana düşüncenin yer alma düzeyi nedir?

c. Öğrencilerin metinlerinde yardımcı düşüncenin yer alma düzeyi nedir?

d. Öğrencilerin metnin türüyle anlatım tarzı arasındaki uyumu sağlama düzeyi nedir?

e. Öğrencilerin metindeki olay veya düşünceleri sonuca bağlama düzeyi nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli:

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeylerini araştıran nicel bir araştırmadır. Bu araştırmanın nicel boyutunda betimsel (survey) yöntemlerinden tarama yaklaşımı içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, 77). Betimleme / survey olarak da adlandırılan bu modeller araştırmaların ilk aşamasını oluşturur çünkü burada amaç araştırmaya konu olan olguları ve bu olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetmedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 56). Babbie (1990) "genellikle yapılandırılmış anket ve yapılandırılmış görüşme yöntemlerinin kullanıldığı

tarama yaklaşımlarının temel amacının örneklemden yola çıkarak evren hakkında genelleme yapmak" olduğunu belirtir. (Aktaran, Mertkan, 2012, 5).

2.2. Örneklem:

Araştırma Malatya il sınırları içinde yer alan 12 ortaokulda yürütülmüştür. Evreni daha iyi temsil edeceği düşüncesiyle farklı eğitim bölgelerindeki okullardan tabakalı örnekleme yoluyla (Sencer ve Sencer 1978, 466) öğrenciler araştırma örneklemine alınmıştır. Bu tekniğin özü, örneklemi seçmeden önce evreni bazı alt tabakalara ayırmak, sonra da örnekleri bu tabakalardan seçmektir.

Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından Malatya merkezde yer alan okullar Battalgazi ve Yeşilyurt olmak üzere iki ana bölgeye, her ana bölge ise kendi içinde altı alt bölgeye ayrılmıştır. Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan bu bölgelerden iki ortaokulun 5 ve 8.sınıfları seçilmiştir.

Okullardan yine tesadüfî yöntemle iki sınıf seçilerek örneklem oluşturulmuştur. 5. sınıf öğrencilerin 323, 8. sınıf öğrencilerinin 293 olmak üzere araştırmaya katılan öğrencilerin toplam sayıları 616'dır.

2.3. Veri toplama araçları:

Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilmiştir. Öğrencilerin yazı yazmalarını kolaylaştırmak için onlara on ayrı konu verilmiştir. Öğrencilerin bu konulardan birini seçerek yazı yazmaları istenmiştir.

Türkçe eğitimi alanından 4 uzman görüşü alınarak konular oluşturulmuştur. 20 Türkçe öğretmeninden hazırlanan 25 konuyu 1 ile 5 puan arasında bir puanlamayla ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin düzeyine göre ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra her sınıf seviyesinden 30 kişi olmak üzere toplam 60 öğrencinin görüşü alınmıştır. Öğrencilerden değerlendirme esnasında konuların kendilerinde uyandırdığı yazma isteğini göz önünde bulundurmaları istenmiştir. Konular öğrenciler tarafından 1 ile 5 puan arasında yapılan bir puanlamayla değerlendirilmiştir.

2.4.Veri çözümleme teknikleri:

Araştırmada elde edilen veriler nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Nicel değerlendirme yoluyla öğrencilerin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyleri sayısal verilerle ortaya konulmuştur. Araştırmada öğrencilerden alınan kompozisyonların değerlendirilmesinde Yazılı Anlatım Düzeyini Belirlemek İçin Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır:

Dereceli puanlama anahtarı; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yazma düzeyleri ile ilişkili olan kazanımların tespit edilmesi, daha önce yapılmış çalışmaların taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucu oluşturulmuştur.

YAPA, Öğrencilerden Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler, Öğrencilerden Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler, Öğrencilerden Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. YAPA'da Öğrencilerden Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler bölümünde altı, Öğrencilerden Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler bölümünde beş, Öğrencilerden Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler bölümünde beş olmak üzere toplam 16 madde bulunmaktadır.

Dereceli puanlama biçiminde oluşturulan ölçekte her ölçüt için öğrenciye 1, 2, 3 ve 4 puan verilmektedir. Her bir öğrencinin ölçekten alabileceği en düşük puan 16, en yüksek ise 64'tür. Toplam puanın yüksek olmasının öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde beklenen nitelikleri yazılı anlatımlarda gösterdikleri, düşük olması da öğrencilerin cümle, paragraf ve metin düzeyinde beklenen nitelikleri yazılı anlatımlarda göstermedikleri şekilde yorumlanmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarının boyutlarının belirlenmesi şu şekilde olmuştur:

a. Dereceli Puanlama Anahtarının kriterlerini belirleme: Alan yazını taranarak yazılı anlatım düzeylerini belirlemede kullanılacak ölçütlerden oluşan 21 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddeler kapsam, anlaşılırlık ve hedef kitleye uygunluk ölçütlerini (Yurdugül, 2005) değerlendirmek üzere ortaokulda görev yapan 5 Türkçe öğretmenine, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümlerinde görev yapan üç öğretim elemanına ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan 1 öğretim elemanına sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve her bir maddenin uygunluğunu (Evet Uygun; Hayır, Uygun Değil ve Öneriler) belirlemek amacıyla bir uzman görüş formu hazırlanmıştır. Uzmanlar tarafından elde edilen görüşler doğrultusunda bu havuzdan ölçme aracı için uygun olduğu düşünülen kriterler seçilmiş ve Dereceli Puanlama Anahtarının boyutları belirlenmiştir.

b. Dereceli Puanlama Anahtarının belirlenen kriterlerini adlandırma: Rubriğin ölçeceği kriterlere kısa adlar vererek, her bir kriterin uzun açıklamasını okumaya gerek kalmadan hangi özelliğini ölçeceğinin hızla görülmesini sağlamak için yapılmıştır. Bu ölçütler yazılı anlatımda öğrencinin yerine getirmesi istenen performanslar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir

c. Dereceli Puanlama Anahtarının kriterlerin gruplandırılması: Yapılan görüşmeler ve yapılan alan taraması sonucunda elde edilen kriterler üç grupta toplanmıştır. Rubriğin oluşturulma sürecinde tespit edilen 16 ölçüt 3'er gruba ayrılmıştır. "Yazım kurallarına uygunluk" maddesi forma sonradan eklenmiştir.

d. Dereceli Puanlama Anahtarının performans düzeylerinin belirlenmesi: Rubriğin puanlaması yapılırken kaç performans düzeyinden oluşursa daha etkili olacağı yapılan toplantılarda kararlaştırılmıştır. Rubriğin ilk önce 3'lü düzeydeki taslak modeli oluşturulmuş fakat tek sayılı düzeylerde orta değer kararsızlık belirten bir kategori oluşturacağı için rubriğin 4'lü düzeyde hazırlanmasına karar verildi. Rubriğin son şeklinde 4 yeterlilik düzeyi (çok iyi, iyi, orta, geliştirmeli) bulunmaktadır.

Rubriğin her bir düzeyine ilişkin açıklayıcı açıklamalara yer verilmiştir. Yazılı anlatım düzeyindeki her aşamaya yönelik olarak belirlenen kriterler, en iyi ve en kötü dereceler için öğrencilerin nasıl bir performans gösterecekleri belirlenmiştir. Buna göre beklenen kriterlere uygun olanlara 4 puan, beklenen kriterlere uygun olmayanlara ise 1 puan verilmesine karar verilmiştir. Daha sonra ise her dereceye karşılık gelen öğrenci davranışları tanımlanmıştır.

Rubrikte belirlenen ölçütlerin kullanabilirliğini ölçmek için her bir performans düzeyini yansıtan metinler üzerinde çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile rubrikteki ölçütlerin kullanabilirliği sınanmıştır. Bu süreç içerisinde metinler üzerinde fark edilen ve kusurlu olduğu düşünülen bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Hazırlanan dereceli puanlama anahtarı hakkında uzmanlardan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini belirlemek için "içerik geçerliliği" ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Karasar,1998; Çelik, 200:50). YAPA'da alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan YAPA'nın güvenilirliğini belirlemek için "gözlemciler arası uyum" yöntemine başvurulmuştur. Değerlendirmeciler arasındaki uyum çalışmasında örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Temel ve Erdoğan'ın (2017:109) çalışmasından faydalanılmıştır. Bu bağlamda örneklem içinden tesadüfî olarak seçilen 154 kompozisyon kâğıdı Türkçe öğretimi iki alan uzmanı ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra bu değerlendirmeler arasındaki ilişkiye Pearson Korelâsyon Analizi ile belirlenmiştir.

Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere SPSS analiz programı yardımıyla küme içi korelasyon analizi (KİK) yapılmıştır. "Shrout ve Fleiss (1979) tarafından geliştirilen küme içi korelasyon analizi daha çok gözlemcilerin veya değerlendiricilerin yaptıkları puanlamanın tutarlılık güvenirliğini belirlemek için kullanılır" (aktaran Şencan, 2005, 272). Shrout ve Fleiss küme içi korelasyon analizi için üç model önermektedir ve araştırmacılar kendi araştırmalarının amacına uygun olarak bu modellerden birini seçmektedirler. Bu araştırmada üç farklı puanlayıcı araştırma örnekleminde yer alan ve seçkisiz olarak belirlenen 154 veriyi değerlendirdikleri için Şencan'ın (2005) aktardığı modellerden KİK araştırma için uygun görülmüştür. Bu modelde "rastgele seçilen kişiler, çok sayıda farklı gözlemciler tarafından değerlendirilir. Çok sayıda gözlemcinin yaptığı değerlendirmelerin ortalamaları alınarak hesaplama yapılır. SPSS'te "Avarage Measure Intraclass Correlation" başlığı altında gözlemcilerin ortalama değerlendirme güvenirlik katsayısı elde edilir" (Şencan, 2005, 275).

Tablo 1. YAPA'nın Değerlendirmeciler Arasındaki Karşılaştırmalı Uyuşmanın Güvenirliğine İlişkin Küme İçi Korelasyon Katsayısı

	KİK	p
Küme içi korelasyon katsayısı	.92	.01
Örneklem sayısı	154	

Tablo 1 incelendiğinde KİK.92 ve p değeri .01'dir. "Hesaplanan küme içi korelasyon katsayılarından p< .40 oranı zayıf; p= .40 ile .59 arasındaki oranları orta; p= .60 ile .74 arasındaki oranlar iyi ve p> .75'ten yüksek olan oranlar mükemmel olarak kabul edilebilir" (Şencan, 2005: 279). Bu değerlere göre incelendiğinde puanlayıcılar arasında mükemmel uyum olduğu belirtilebilir.

2.5. Verilerin değerlendirme işlemi:

Öğrenciler tarafından yazılan metinlerin dörtte biri konusunda iki alan uzmanı değerlendirmeci ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kategori analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22.0 programı kullanılarak işlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde yüzde (%), frekans (f) kullanılmıştır

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında cümle, paragraf ve metin oluşturmaya ilişkin başarıları değerlendirilmektedir. Bu kapsamda cümle, paragraf ve metin düzeylerine ilişkin sayısal veriler 5 ve 8. sınıflara göre ayrı ayrı olmak üzere tablolar halinde sunulmuştur..

3.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorum:

Araştırmaya katılan 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümle düzeyindeki durumunu tespit etmek için yazılı anlatımları dereceli puanlama anahtarının "Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünde yer alan ölçüte uygun olarak değerlendirilmiştir. Tablo 2'de öğrencilerin cümle düzeyinde beklenen nitelikler bölümünden aldığı puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları gösterilmiştir:

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin YAPA'da "Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler" Bölümünden Elde Ettiği Toplam Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek	Puan Aralığı	n	$\overline{X}$	ss
5. sınıf	6-24	323	15,1	4,4
8. Sınıf	6-24	293	16,4	4,8
Toplam	6-24	616	15,7	4,6

Tablo 2'ye göre 5. sınıf öğrencilerinin "Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünden aldıkları puanların ortalaması $\overline{X}$ = 15,1, 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise $\overline{X}$ = 16,4, araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ortalaması ise $\overline{X}$ = 15,7'dir. Bu bulgular ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında, cümle düzeyinde beklenen nitelikler kısmından elde edilen toplam puanlar yönünden belirgin bir farkın olmadığını göstermektedir.

Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bu düzeylerde ilerlemesi beklenirken iki sınıf düzeyinin de birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğrencilere cümle kavramını kazandırma amaçlı yapılması gerekli olan etkinliklerin ilkokul ve ortaokul öğrenimi sürecinde yapılmadığını göstermektedir.

3.1.1. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerdeki anlamsal bütünlüğü sağlama düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerdeki anlamsal bütünlüğü sağlama düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cümleler Anlamsal Bütünlülük Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Cümlelerdeki Anlamsal Bütünlük							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	Kız	12	7,3	55	33,3	71	43,0	27	16,4
	Erkek	18	11,4	53	33,4	61	38,6	26	16,5
	Toplam	30	9,3	108	33,5	132	40,9	53	16,4
8. Sınıf	Kız	6	4,1	29	19,6	61	41,2	52	35,1
	Erkek	16	11,0	51	35,2	55	37,9	23	15,9
	Toplam	22	7,5	80	27,3	116	39,6	75	25,6
Genel Toplam		52	8,4	188	30,5	248	40,3	128	20,8

Tablo 3'te "cümlelerdeki anlamsal bütünlük" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 12'sinin (%7,3) geliştirilmeli, 55'inin (%33,3) orta, 71'inin (%43,0) iyi, 27'sinin (%16,4) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 18'inin (%11,4) geliştirilmeli, 53'ünün (%33,5) orta, 61'inin (%38,6) iyi, 26'sının (%16,5) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin toplamda ise 30'unun (%9,3)geliştirilmeli, 108'inin (%33,4) orta, 132'sinin (%40,9) iyi, 53'ünün (%16,4) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. 8. sınıf kız öğrencilerinden 6'sının (%4,1) geliştirilmeli, 29'unun (%19,6) orta, 61'inin (%41,2) iyi, 52'sinin (%35,1) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 16'sının (%11,0) geliştirilmeli, 51'inin (%35,2) orta, 55'inin (%37,) iyi, 23'ünün (%15,9) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin toplamda ise 22'sinin (%7,5) geliştirilmeli düzeyinde,80'inin (%27,3) orta, 116'sının (%39,6) iyi, 75'inin (%25,6) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "cümlelerdeki anlamsal bütünlük" bakımından değerlendirildiğinde 52'sinin (%8,4) geliştirilmeli düzeyde, 188'inin (%30,5) orta, 248'inin (%40,3) iyi, 128'inin (%20,8) iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.1.2. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümleler arası bağlantıda bağlama ögelerinin kullanma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum:

Bu başlıkta "Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümleler arası bağlantıda bağlama ögelerini kullanma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cümleler Arası Bağlantıda Bağlama Ögelerini Kullanma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Cümleler Arası Bağlantıda Bağlama Ögelerinin Kullanımı							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	25	15,1	59	33,3	63	38,0	19	11,4
	Erkek	7	4,7	44	29,7	53	35,8	44	29,7
	Toplam	32	10,2	103	32,8	116	36,9	63	20,1
8.Sınıf	Kız	30	19,1	64	40,8	50	31,8	13	8,3
	Erkek	21	14,5	57	39,3	46	31,7	21	14,5
	Toplam	51	16,9	121	40,1	96	31,8	34	11,3
Genel Toplam		83	13,5	224	36,4	212	34,4	97	15,7

Tablo 4'te "cümleler arası bağlantıda bağlama ögelerinin kullanımı" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5. sınıf kız öğrencilerinden 25'inin (%15,1) geliştirilmeli, 59'unun (%33,3) orta, 63'ünün (%38,0) iyi, 19'unun (%11,4) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 7'sinin (%4,7) geliştirilmeli, 44'ünün(%29,7) orta, 53'ünün (%35,8) iyi, 44'ünün (%29,7) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin toplamda ise 32'sinin (%10,2) geliştirilmeli, 103'ünün (%32,8) orta, 116'sının (%36,9) iyi, 63'ünün (%20,1) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. 8. sınıf kız öğrencilerinden 30'unun (%19,1) geliştirilmeli, 64'ünün (%40,8) orta, 50'sinin (%31,8) iyi, 13'ünün(%8,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 21'inin (%,14,5) geliştirilmeli, 57'sinin (%39,3) orta, 46'sının (%31,7) iyi, 21'inin (%14,5) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin toplamda 51'inin (%16,9) geliştirilmeli düzeyinde,121'inin (%40,1) orta, 96'sının (% 31,8) iyi, 34'ünün (%11,3) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "cümleler arası bağlantıda bağlama ögelerinin kullanımı" bakımından değerlendirildiğinde %13,5'inin geliştirilmeli, %36,4'ünün orta, %34,4'ünün iyi, %15,7'sinin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.3. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerdeki sözcükleri anlamına uygun biçimde kullanma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerdeki sözcükleri anlamına uygun biçimde kullanma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 5. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cümlelerdeki Sözcükleri Anlamına Uygun Biçimde Kullanma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Cümlelerdeki Sözcüklerin Anlamına Uygun Biçimde Kullanılması							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	Kız	7	4,2	52	31,5	83	50,3	23	13,9
	Erkek	8	5,1	52	32,9	74	46,8	24	15,2
	Toplam	15	4,6	104	32,2	157	48,6	47	14,6
8. Sınıf	Kız	4	2,7	27	18,2	70	47,3	47	31,8
	Erkek	13	9,0	48	33,1	61	42,1	23	15,9
	Toplam	17	5,8	75	25,6	131	44,7	70	23,9
Genel Toplam		32	5,2	179	29,1	288	46,8	117	19,0

Tablo 5'te "cümlelerdeki sözcüklerin anlamına uygun kullanılmasına ait bulgular" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5. sınıf kız öğrencilerinden 7'sinin (%4,2) geliştirilmeli, 52'sinin (%31,5) orta, 83'ünün (%50,3) iyi, 23'ünün (%13,9) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 8'inin (%5,1) geliştirilmeli, 52'sinin (%33,9) orta, 74'ünün (%46,8) iyi, 24'ünün (%15,2) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin toplamda ise 15'inin (%4,6) geliştirilmeli, 104'ünün (%32,2) orta, 157'sinin (%48,6) iyi, 47'sinin (%31,8) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8. sınıf kız öğrencilerinden 4'ünün (%2,7) geliştirilmeli, 27'sinin (%18,2) orta, 70'inin (%47,3) iyi, 47'sinin (%31,8) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 13'ünün (%9,0) geliştirilmeli, 48'inin (%33,1) orta, 61'inin (%42,1) iyi, 23'ünün (%15,9) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin toplamda 17'sinin (%5,8) geliştirilmeli düzeyinde,75'inin (%25,6) orta, 131'inin (%44,7) iyi, 70'inin (%23,9) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "cümledeki sözcüklerin anlamına uygun biçimde kullanılması" bakımından değerlendirildiğinde %5,2'sinin geliştirilmeli, %29,1'inin orta, 28,8'inin iyi, %19,0'unun çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.1.4. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerinin dil bilgisi kurallarına uygun olma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerinin dilbilgisi kurallarına uygun olma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6. Ortaokul 5 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Cümlelerinin Dil bilgisi Kurallarına Uygun Olma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Dil bilgisi Kurallarına Uygunluk							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	Kız	17	10,3	60	36,4	64	38,8	24	14,5
	Erkek	19	12,0	60	38,0	55	34,8	24	15,2
	Toplam	36	11,1	120	37,2	119	36,8	48	14,9
8. Sınıf	Kız	7	4,7	35	23,6	55	37,2	51	34,5
	Erkek	20	13,8	56	38,6	44	30,3	25	17,2
	Toplam	27	9,2	91	31,1	99	33,8	76	25,9
Genel Toplam		63	10,2	211	34,3	218	35,4	124	20,1

Tablo 6'da "dil bilgisi kurallarına uygunluk" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5. sınıf kız öğrencilerinden 17'sinin (%10,3) geliştirilmeli, 60'ının (%38) orta, 64'ünün (%38,8) iyi, 24'ünün (%14,5) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 19'unun (%12,0) geliştirilmeli, 60'ının (%38,0) orta, 55'inin (%34,8) iyi, 24'ünün (%15,2) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 36'sının (%11,1)geliştirilmeli, 120'sinin (%37,2) orta, 119'unun (%36,8) iyi, 48'inin (%14,9) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. 8. sınıf kız öğrencilerinden 7'sinin (%4,7) geliştirilmeli, 35'inin (%23,6) orta, 55'inin (%37,2) iyi, 51'inin (%34,5) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 20'sinin (%13,8) geliştirilmeli, 56'sının (%38,6) orta, 44'ünün (%30,3) iyi, 25'inin (%17,2) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin toplamda 27'sinin (%9,2) geliştirilmeli düzeyinde, 56'sının (%38,6) orta, 99'unun (%33,8) iyi, 76'sının (%25,9) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

"Dil bilgisi kurallarına uygunluk" bakımından öğrencilerin yazıları değerlendirildiğinde %10,2'sinin geliştirilmeli, %34,3'ünün orta, %35,4'ünün iyi, %20,1'inin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.1.5. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum:

Bu başlıkta "Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Uygun Biçimde Kullanma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Noktalama İşaretlerinin Uygun Biçimde Kullanılması							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	Kız	22	13,3	44	26,7	77	46,7	22	13,3
	Erkek	38	24,1	45	28,5	51	32,3	24	15,2
	Toplam	60	18,6	89	27,6	128	39,6	46	14,2
8. Sınıf	Kız	5	3,4	32	21,6	66	44,6	45	30,4
	Erkek	20	13,8	58	40,0	41	28,3	26	17,9
	Toplam	25	8,5	90	30,7	107	36,5	71	24,2
Genel Toplam		85	13,8	179	29,1	235	38,1	117	19,0

Tablo 7'de "noktalama işaretlerinin uygun biçimde kullanılması" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5. sınıf kız öğrencilerinden 22'sinin (%13,3) geliştirilmeli, 44'ünün (%26,7) orta, 77'sinin (%46,7) iyi, 22'sinin (%13,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 38'inin (%24,1) geliştirilmeli, 45'inin (%28,5) orta, 51'inin (%32,3) iyi, 24'ünün (%15,2) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 60'sının (%18,6) geliştirilmeli, 89'unun (%27,6) orta, 128'inin (%39,6) iyi, 46'sının (%14,2) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. 8. Sınıf kız öğrencilerinden 5'inin (%3,4) geliştirilmeli, 32'sinin (%21,6) orta, 66'sının (%44,6) iyi, 45'inin (%30,4) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 20'sinin(%13,8) geliştirilmeli, 58'inin (%40,0) orta, 41'inin (%28,3) iyi, 26'sının (%17,9) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin toplamda 25'inin (%8,5) geliştirilmeli düzeyinde, 90'ının (%30,7) orta, 107'sinin (%36,5) iyi, 71'inin (%24,2) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "noktalama işaretlerinin uygun biçimde kullanılması" bakımından değerlendirildiğinde %13,8'inin geliştirilmeli, %29,1'inin orta, %38,1'inin iyi, %19,0'unun çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.1.6. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerinin yazım kurallarına uygun olma düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerinin dilbilgisi kurallarına uygun olma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 9'da yer almaktadır

Tablo 8. Ortaokul 5 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Cümlelerinin Yazım Kurallarına Uygun Olma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Yazım Kurallarına Uygunluk							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	Kız	21	12,7	77	46,7	53	32,1	14	8,5
	Erkek	24	15,2	79	50,0	38	24,1	17	10,8
	Toplam	45	13,9	156	48,3	91	28,2	31	9,6
8. Sınıf	Kız	6	4,1	47	31,8	65	43,9	30	20,3
	Erkek	26	17,9	66	45,5	39	26,9	14	9,7
	Toplam	32	10,9	113	38,6	104	35,5	44	15,0
Genel Toplam		77	12,5	269	43,7	195	31,7	75	12,2

Tablo 8'de "Yazım Kurallarına uygunluk" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 21'inin (%12,7) geliştirilmeli, 77'sinin (%46,7) orta, 53'ünün (% 32,1) iyi, 14'ünün (%8,5) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 24'ünün (%15,2) geliştirilmeli, 79'unun (%50,0) orta, 38'inin (%24,1) iyi, 17'sinin (%10,8) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 45'inin (% 13,9)geliştirilmeli, 156'sının (%48,3) orta, 91'inin (%28,2) iyi, 31'inin (%9,6) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. 8.Sınıf kız öğrencilerinden 6'sının (%4,1) geliştirilmeli, 47'sinin (%31,8) orta,65'inin (%43,9) iyi, 30'unun (%20,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 26'sının (%17,9) geliştirilmeli, 66'sının (%45,5) orta, 39'unun (% 26,9) iyi, 14'ünün (%9,7) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 32'sinin (%10,9) geliştirilmeli düzeyinde, 113'ünün (%30,7) orta, 104'ünün (% 35,5) iyi, 44'ünün (%15,0) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

"Yazım kurallarına uygunluk" bakımından öğrencilerin yazıları değerlendirildiğinde % 12,5'inin geliştirilmeli, %43,7'sinin orta, %31,7'sinin iyi, %12,2'sinin çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar:

Araştırmaya katılan 5 ve 8. Sınıf öğrencilerinin paragraf düzeyindeki durumunu tespit etmek için yazılı anlatımları dereceli puanlama anahtarının "Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünde yer alan beş kritere uygun olarak değerlendirilmiştir. Tablo 9'da öğrencilerin paragraf düzeyinde beklenen nitelikler bölümünden aldığı puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları gösterilmiştir:

Tablo 9. YAPA'da "Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler" Bölümünde Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek	Puan Aralığı	n	$\overline{X}$	ss
5. sınıf	5-20	323	10,1	3,9
8. Sınıf	5-20	293	11,8	5,0
Toplam	5-20	616	10,9	4,5

Tablo 9'a göre 5.sınıf öğrencilerinin "Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünden aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 10,1), 8.sınıf öğrencilerinin ortalaması ise ($\overline{X}$ = 11,8), araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ortalaması ise ($\overline{X}$ = 10,9)'dur. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bu düzeylerde ilerlemesi beklenirken iki sınıf düzeyinin de birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğrencilere paragraf kavramını kazandırma amaçlı yapılması gerekli olan etkinliklerin ortaokul düzeyinde yapılmadığını göstermektedir.

3.2.1. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraftaki cümleler arasındaki anlamsal bütünlüğü sağlama düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraftaki cümleler arasındaki anlamsal bütünlüğü sağlama düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Paragraftaki Cümleler Arasındaki Anlamsal Bütünlüğü Sağlama Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Paragraftaki Cümleler Arasında Anlamsal Bütünlük							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5. Sınıf	Kız	21	12,7	61	37,0	68	41,2	15	9,1
	Erkek	27	17,1	59	37,3	58	36,7	14	8,9
	Toplam	48	14,9	120	37,2	126	39,0	29	9,0
8. Sınıf	Kız	15	10,1	31	20,9	55	37,2	47	31,8
	Erkek	31	21,4	45	31,0	48	33,1	21	14,5
	Toplam	46	15,7	76	25,9	103	35,2	68	23,2
Genel Toplam		94	15,3	196	31,8	229	37,2	97	15,7

Tablo 10'da "paragraftaki cümleler arasında anlamsal bütünlük" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 21'inin (%12,7) geliştirilmeli, 61'inin (%37,0) orta, 68'inin (%41,2) iyi, 15'inin (%9,1) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 27'sinin (%17,1) geliştirilmeli, 59'unun (% 37,3) orta, 58'inin (%36,7) iyi, 14'ünün (%8,9) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 48'inin(% 14,9)geliştirilmeli, 120'sinin (%37,2) orta, 126'sının (%39,0) iyi, 47'sinin (%31,8) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. 8.Sınıf kız öğrencilerinden 15'inin (% 10,1) geliştirilmeli, 31'inin (%20,9) orta 55'inin (%37,2) iyi, 47'sinin (%31,8) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 31'inin(%21,4) geliştirilmeli, 45'inin (%31,0) orta, 48'inin (% 33,1) iyi, 21'inin (%14,5) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 46'sının (%15,7) geliştirilmeli düzeyinde, 76'sının' (%25,9) orta, 103'ünün (% 35,2) iyi, 68'inin (%23,2) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "paragraftaki cümleler arasında anlamsal bütünlük" bakımından değerlendirildiğinde %15,3'ünün geliştirilmeli, %31,8'inin orta, %37,2'sinin iyi, %15,7'sinin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraflar arası anlamsal bağlantı sağlama düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin cümlelerinin yazım kuralları-na uygun olma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Paragraflar Arası Anlamsal Bağlantı Sağlama Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Paragraflar Arası Anlamsal Bağlantı							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	101	61,2	30	18,2	24	14,5	10	6,1
	Erkek	106	67,1	25	15,8	18	11,4	9	5,7
	Toplam	207	64,1	55	17,0	42	13,0	19	5,9
8.Sınıf	Kız	64	43,2	25	16,9	26	17,6	33	22,3
	Erkek	75	51,7	28	19,3	26	17,9	16	11,0
	Toplam	139	47,4	53	18,1	52	17,7	49	16,7
Genel Toplam		346	56,2	108	17,5	94	15,3	68	11,0

Tablo 11'de "paragraflar arası anlamsal bağlantı" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 101'inin (%61,2) geliştir-

rilmeli, 30'unun (%18,2) orta, 24'ünün (%14,5) iyi, 10'unun (%6,1) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 106'sının (%67,1) geliştirilmeli, 25'inin (%15,8) orta, 18'inin (%11,4) iyi, 9'unun (%5,7) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 207'sinin (%64,1) geliştirilmeli, 55'inin (%17,0) orta, 42'sinin (%13,0) iyi, 19'unun (%5,9) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8.Sınıf kız öğrencilerinden 64'ünün (%43,2) geliştirilmeli, 25'inin (%16,9) orta, 26'sının (%17,6) iyi, 33'ünün (% 22,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 75'sinin(%51,7) geliştirilmeli, 28'inin (%19,3) orta, 26'sının (% 17,9) iyi, 16'sının (%11,0) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 139'unun (%47,4) geliştirilmeli düzeyinde, 53'ünün (%18,1) orta, 52'sinin (%17,7) iyi, 49'unun (%16,7) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "paragraflar arası anlamsal bağlantı" bakımından değerlendirildiğinde %56,2'sinin geliştirilmeli, %17,5'inin orta, %15,3'ünün iyi, %11,0'inin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.2.3. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer alma düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer alma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. Ortaokul 5.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümlerinin Metinlerinde Yer Alma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer alması							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	102	61,8	14	8,5	36	21,8	13	7,9
	Erkek	100	63,3	12	7,6	37	23,4	9	5,7
	Toplam	202	62,5	26	8,0	73	22,6	22	6,8
8.Sınıf	Kız	66	44,6	12	8,1	27	18,2	43	29,1
	Erkek	76	52,4	13	9,0	27	18,6	29	20,0
	Toplam	142	48,5	25	8,5	54	18,4	72	24,6
Genel Toplam		344	55,8	51	8,3	127	20,6	94	15,3

Tablo 12'de "Giriş gelişme ve sonuç bölümlerinin yer alması" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 102'sinin

(%61,8) geliştirilmeli, 14'ünün (%8,5) orta, 36'sının (%21,8) iyi, 13'ünün (%7,9) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 100'ünün (%63,3) geliştirilmeli, 12'sinin (%7,6) orta, 37'sinin (%23,4) iyi, 9'unun (%5,7) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 202'sinin (%62,5) geliştirilmeli, 26'sının (%8,0) orta, 73'ünün (%22,6) iyi, 22'sinin (%6,8) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8.sınıf kız öğrencilerinden 66'sının (% 44,6) geliştirilmeli, 12'sinin (%8,1) orta,27'sinin (%18,2) iyi, 43'ünün (%29,1) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 76'sının (%52,4) geliştirilmeli, 13'ünün (%9,0) orta, 27'sinin (% 18,6) iyi, 29'unun (%20 ,0) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 142'sinin (%48,5) geliştirilmeli düzeyinde, 25'inin (%8,5) orta, 54'ünün (% 18,4) iyi, 72'sinin (%24,6) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazıları "giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin yer alması" bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin %55,8'inin geliştirilmeli, %8,3'ünün orta, %20 ,6'sının iyi, %15,3'ünün çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.2.4. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraftaki düşünce ve olayları sonuçlandırmasına ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraftaki düşünce ve olayları sonuçlandırma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Paragraftaki Düşünce ve Olayları Sonuçlandırmasına Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Paragraftaki Düşünce ve Olayların Sonuçlandırılması							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	55	33,3	54	32,7	43	26,1	13	7,9
	Erkek	56	35,4	53	33,5	38	24,1	11	7,0
	Toplam	111	34,4	107	33,1	81	25,1	24	7,4
8.Sınıf	Kız	28	18,9	39	26,4	36	24,3	45	30,4
	Erkek	44	30,3	49	33,8	34	23,4	18	12,4
	Toplam	72	24,6	88	30,0	70	23,9	63	21,5
Genel Toplam		183	29,7	195	31,7	151	24,5	87	14,1

Tablo 13'te "paragraftaki düşünce ve olayların sonuçlandırılması" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 55'inin (%33,3) geliştirilmeli, 54'ünün (%32,7) orta, (%26,1) iyi, 13'ünün (%7,9) ise çok

iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 56'sının (%35,4) geliştirilmeli, 53'ünün (%33,5) orta, 38'inin (%24,1) iyi, 11'inin (%7,0) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 111'inin (%34,4)geliştirilmeli, 107'sinin (%33,1) orta, 81'inin (%25,1) iyi, 24'ünün (%7,4) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8. Sınıf kız öğrencilerinden 28'inin (%18,9) geliştirilmeli, 39'unun (%26,4) orta, 36'sının (%24,3) iyi, 45'inin (%30,4) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 44'ünün (%30,3) geliştirilmeli, 49'unun (%33,8) orta, 34'ünün (%23,4) iyi, 18'inin (%12,4) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 72'sinin (%24,6) geliştirilmeli düzeyinde, 88'inin (%30,0) orta, 70'inin (%23,9) iyi, 63'ünün (%21,5) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazıları "paragraftaki düşünce ve olayların sonuçlandırılması" bakımından değerlendirildiğinde %29,7'sinin geliştirilmeli, %31,7'sinin orta, %24,5'inin iyi, %14,1'inin çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

3.2.5. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraflarında yer alan anlatım türünün/ yönteminin varlığına ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin paragraflarında anlatım türünü/ yöntemini kullanma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 14. Ortaokul 5 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Paragraflarında Yer Alan Anlatım Türünün/ Yönteminin Varlığına Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Paragraflarda Yer Alan Anlatım Türünün/Yönteminin Varlığı							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	36	21,8	55	33,3	57	34,5	17	10,3
	Erkek	44	27,8	50	31,6	47	29,7	17	10,8
	Toplam	80	24,8	105	32,5	104	32,2	34	10,5
8.Sınıf	Kız	16	10,8	41	27,7	41	27,7	50	33,8
	Erkek	37	25,5	51	35,2	30	20,7	27	18,6
	Toplam	53	18,1	92	31,4	71	24,2	77	26,3
Genel Toplam		133	21,6	197	32,0	175	28,4	111	18,0

Tablo 14'te "Paragraflarda yer alan anlatım türünün varlığı" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 36'sının (%21,8) geliştirilmeli, 55'inin (%33,3) orta, 57'sinin (%34,5) iyi, 17'sinin (%10,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 44'ünün (%27,8) geliştirilmeli, 50'sinin

(%31,6) orta, 47'sinin (%29,7) iyi, 17'sinin (%10,8) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 80'inin (%24,8) geliştirilmeli, 105'inin (%32,5) orta, 104'ünün (%32,2) iyi, 34'ünün (%10,5) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

8.Sınıf kız öğrencilerinden 16'sının (%10,8) geliştirilmeli, 41'inin (%27,7) orta, 41'inin (%27,7) iyi, 50'sinin (%33,8) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 37'sinin (%25,5) geliştirilmeli, 51'inin (%35,2) orta, 30'unun (%20,7) iyi, 27'sinin (%18,6) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin toplamda 53'ünün (%18,1) geliştirilmeli düzeyinde, 92'sinin (%31,4) orta, 71'inin (%24,2) iyi, 77'sinin (%26,3) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazıları "paragraflarda yer alan anlatım türünün varlığı" bakımından değerlendirildiğinde öğrencilerin %21,6'sının geliştirilmeli, %32,0'sinin orta, %28,4'ünün iyi, %18'inin çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar:

Araştırmaya katılan 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin metin düzeyindeki durumunu tespit etmek için yazılı anlatımları dereceli puanlama anahtarının "Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünde yer alan beş ölçüte uygun olarak değerlendirilmiştir. Tablo 15'te öğrencilerin metin düzeyinde beklenen nitelikler bölümünden aldığı puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları gösterilmiştir:

Tablo 15. YAPA'da "Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler" Bölümünde Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek	Puan Aralığı	n	$\overline{X}$	ss
5. sınıf	5-20	323	9,5	3,6
8. Sınıf	5-20	293	11,4	4,9
Toplam	5-20	616	10,4	4,4

Tablo 15'e göre 5.sınıf öğrencilerinin "Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünden aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 9,5), 8.sınıf öğrencilerinin ortalaması ise ($\overline{X}$ = 11,4), araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ($\overline{X}$ = 10,4)'tür. Bu bulgular ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında, metin düzeyinde beklenen nitelikler kısmından elde edilen toplam puanlar yönünden belirgin bir farkın olmadığını göstermektedir.

Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin bu düzeylerde ilerlemesi beklenirken iki sınıf düzeyinin de birbirine yakın puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğrencilere cümle kavramını kazandırma amaçlı yapılması gerekli olan etkinliklerin ortaokul öğrenimi sürecinde yapılmadığını göstermektedir.

3.3.1. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metnin konusunu belirleme düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metnin konusunu belirleme düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 16'de yer almaktadır.

Tablo 16. Ortaokul 5 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Metnin Konusunu Belirleme Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Metnin Konusunun Belirlenmesi							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	21	12,7	61	37,0	64	38,8	19	11,5
	Erkek	21	13,3	70	44,3	55	34,8	12	7,6
	Toplam	42	13,0	131	40,6	119	36,8	31	9,6
8.Sınıf	Kız	13	8,8	28	18,9	54	36,5	53	35,8
	Erkek	29	20,0	46	31,7	44	30,3	26	17,9
	Toplam	42	14,3	74	25,3	98	33,4	79	27,0
Genel Toplam		84	13,6	205	33,3	217	35,2	110	17,9

Tablo 16'da "metnin konusunun belirlenmesi" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 21'inin (%12,7) geliştirilmeli, 61'inin (% 37,0) orta, 64'ünün (%38,8) iyi, 19'unun (%11,5) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 21'inin (%13,3) geliştirilmeli, 70'inin (%44,3) orta, 55'inin (%34,8) iyi, 12'sinin (%7,6) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 42'sinin (%13,0) geliştirilmeli, 131'inin (%40,) orta, 119'unun (%36,8) iyi, 31'inin (%9,6) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8.Sınıf kız öğrencilerinden 13'ünün (%8,8) geliştirilmeli, 28'inin (%18,9) orta, 54'ünün (%36,5) iyi, 53'ünün (%35,8) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 29'unun (%20,0) geliştirilmeli, 46'sının (%31,7) orta, 44'ünün (%30,3) iyi, 26'sının (%17,9) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 42'sinin (%14,3) geliştirilmeli düzeyinde, 74'ünün (%25,3) orta, 98'inin (%33,4) iyi, 79'unun (%27,0) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazıları "metnin konusunun belirlenmesi" bakımından değerlendirildiğinde %13,6'sının geliştirilmeli, %33,3'ünün orta, %35'inin iyi, %17,9'unun çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde ana düşüncenin varlığının yer alma düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde ana düşüncenin yer alma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 17'te yer almaktadır.

Tablo 17. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Metinlerinde Ana Düşüncenin Varlığının Yer Alma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Metinde Ana Düşüncenin Varlığı							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	105	63,6	29	17,6	23	13,9	8	4,8
	Erkek	95	60,1	40	25,3	17	10,8	6	3,8
	Toplam	200	61,9	69	21,4	40	12,4	14	4,3
8.Sınıf	Kız	37	25,0	48	32,4	26	17,6	37	25,0
	Erkek	62	42,8	49	33,8	19	13,1	15	10,3
	Toplam	99	33,8	97	33,1	45	15,4	52	17,7
Genel Toplam		299	48,5	166	26,9	85	13,8	66	10,7

Tablo 17'de "metinde ana düşüncenin varlığı " alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 105'inin (%63,6) geliştirilmeli, 29'unun (%17,6) orta, 23'ünün (%13,9) iyi, 8'inin (%4,8) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 95'inin (%60,1) geliştirilmeli, 40'ının (%25,3) orta, 17'sinin (%10,8) iyi, 6'sının (%3,8) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 200'ünün (%61,9) geliştirilmeli, 69'unun (%21,4) orta, 40'ının (%12,4) iyi, 14'ünün (%4,3) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8. sınıf kız öğrencilerinden 37'sinin (%25,0) geliştirilmeli, 48'inin (%32,4) orta, 26'sının (%17,6) iyi, 37'sinin (%25,0) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 62'sinin (%42,8) geliştirilmeli, 49'unun (%33,8) orta, 19'unun (%13,1) iyi, 15'inin (%10,3) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 99'unun (%33,8) geliştirilmeli düzeyinde, 97'sinin (%33,1) orta, 45'inin (%15,4) iyi, 52'sinin (%17,7) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yardımcı düşüncenin varlığının yer alma düzeylerine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerinde yardımcı düşüncenin yer alma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu

belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Metinlerinde Yardımcı Düşüncenin Varlığının Yer Alma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Metinde Yardımcı Düşüncelerin Varlığı							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	128	77,6	26	15,8	7	4,2	4	2,4
	Erkek	125	79,1	22	13,9	6	3,8	5	3,2
	Toplam	253	78,3	48	14,9	13	4,0	9	2,8
8.Sınıf	Kız	72	48,6	34	23,0	12	8,1	30	20,3
	Erkek	95	65,5	23	15,9	16	11,0	11	7,6
	Toplam	167	57,0	57	19,5	28	9,6	41	14,0
Genel Toplam		420	68,2	105	17,0	41	6,7	50	8,1

Tablo 18'de "metinde yardımcı düşüncelerin varlığı" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 128'sinin (%77,6) geliştirilmeli, 26'sının (%15,8) orta, 7'sinin (%4,2) iyi, 4'ünün (%2,4) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 125'inin (%79,1) geliştirilmeli, 22'sinin (%13,9) orta, 6'sının (%3,8) iyi, 9'unun (%2,8) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 253'ünün (%78,3)geliştirilmeli, 48'inin (%14,9) orta, 13'ünün (%4,0) iyi, 9'unun (%2,8) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8. sınıf kız öğrencilerinden 72'sinin (%48,6) geliştirilmeli, 34'ünün (%23,0) orta,12'sinin (%8,1) iyi, 30'unun (%20,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 95'inin(%65,5) geliştirilmeli, 34'ünün (%23,0) orta, 12'sinin (% 8,1) iyi, 30'unun (%20,3) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 167'inin (%57,0) geliştirilmeli düzeyinde, 57'sinin (%19,5) orta, 28'inin (% 9,6) iyi, 41'inin (%14,0) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.4. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki tür/anlatım tarzı uyum düzeyine ait bulgular ve yorum:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki tür/anlatım tarzı uyum düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Ortaokul 5.ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Metinlerindeki Tür/Anlatım Tarzı Uyum Düzeyine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Metnin Türü /Anlatım Tarzı Uyumu							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	43	26,1	51	30,9	58	35,2	13	7,9
	Erkek	45	26,1	52	32,9	52	32,9	9	5,7
	Toplam	88	27,2	103	31,9	110	34,1	22	6,8
8.Sınıf	Kız	22	14,9	46	31,1	38	25,7	42	28,4
	Erkek	49	33,8	45	31,0	28	19,3	23	15,9
	Toplam	71	24,2	91	31,1	66	22,5	65	22,2
Genel Toplam		159	25,8	194	31,5	176	28,6	87	14,1

Tablo 19'da "metnin türü /anlatım tarzı uyumu" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 22'sinin (%13,3) geliştirilmeli, 44'ünün (%26,7) orta, 77'sinin (%46,7 iyi, 22'sinin (%13,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 38'inin (%24,1) geliştirilmeli, 45'inin (%28,5) orta, 51'inin (%32,3) iyi, 24'ünün (%15,2) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 60'sının (%18,6)geliştirilmeli, 89'unun (%27,6) orta, 128'inin (%39,6) iyi, 46'sının (%14,2) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8. sınıf kız öğrencilerinden 5'inin (% 3,4) geliştirilmeli, 32'sinin (%21,6) orta,66'sının (%44,6) iyi, 45'inin (%30,4) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 20'sinin(%13,8) geliştirilmeli, 58'inin (%40,0) orta, 41'inin (% 28,3) iyi, 26'sının (%17,9) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 25'inin (%8,5) geliştirilmeli düzeyinde, 90'ının' (%30,7) orta, 107'sinin (% 36,5) iyi, 71'inin (%24,2) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden 159'unun (%25,8) geliştirilmeli, 194'unun (%31,5) orta, 176'sının (% 28,6) iyi, 87'sinin (%14,1) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.5. Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki olay ve düşüncelerin sonucu bağlanma düzeylerine ait bulgular:

Bu başlıkta " Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinlerindeki olay ve düşüncelerin sonuca bağlanma düzeyleri nedir?" alt problemine cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunu belirlemek için öğrencilerin yazdıkları metinler YAPA aracılığıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20. Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Metinlerindeki Olay ve Düşüncelerin Sonuca Bağlanma Düzeylerine Ait Bulgular

Sınıf	Cinsiyet	Metindeki Olay ve Düşüncelerin Sonuca Bağlanması							
		Geliştirilmeli		Orta		İyi		Çok iyi	
		f	%	f	%	f	%	f	%
5.Sınıf	Kız	54	32,7	61	37,0	38	23,0	12	7,3
	Erkek	63	39,9	51	32,3	38	24,1	6	3,8
	Toplam	117	36,2	112	34,7	76	23,5	18	5,6
8.Sınıf	Kız	28	18,9	48	32,4	31	20,9	41	27,7
	Erkek	57	39,3	44	30,3	22	15,2	22	15,2
	Toplam	85	29,0	92	31,4	53	18,1	63	21,5
Genel Toplam		202	32,8	204	33,1	129	20,9	81	13,1

Tablo 20'de "metindeki olay ve düşüncelerin sonuca bağlanması" alt boyutunda öğrencilerin düzeylerine göre dağılımı yer almaktadır. 5.sınıf kız öğrencilerinden 54'ünün (%32,7) geliştirilmeli,61'inin (%37,0) orta, 63'ünün (%39,9) iyi, 51'inin (%32,3) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerinden ise 63'ünün (%39,9) geliştirilmeli, 51'inin (%32,3) orta, 38'inin (%24,1) iyi, 6'sının (%3,8) ise çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencilerinin toplamda ise 117'sinin (%36,2)geliştirilmeli, 112'sinin (%34,7) orta, 76'sının (%23,5) iyi, 18'inin (%5,6) ise çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.8. sınıf kız öğrencilerinden 28'inin (%18,9) geliştirilmeli, 48'inin (%32,4) orta,31'inin (%20,9) iyi, 41'inin (%27,7) ise çok iyi düzeyde olduğu; erkek öğrencilerden ise 57'sinin (%39,3) geliştirilmeli, 44'ünün (%30,3) orta, 22'sinin (%15,2) iyi, 22'sının (%15,2) çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin toplamda 85'inin (%29,0) geliştirilmeli düzeyinde, 92'sinin (%31,4) orta, 53'ünün (% 18,1) iyi, 63'ünün (%21,5) çok iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

"Metindeki olay ve düşüncelerin sonuca bağlanması" bakımından öğrencilerin yazıları değerlendirildiğinde % 32,8'inin geliştirilmeli, % 33,1'inin orta, % 20,9'unun iyi, %13,1'inin çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Malatya ili merkez ilçe ortaokullarında öğrenim gören 5.ve 8. sınıf öğrencilerinin cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma, nicel bir araştırmadır. Öğrencilerin yazılı anlatımları YAPA'ya göre değerlendirilerek cümle, paragraf ve metin oluşturma düzeyleri belirlenmiştir. Söz konusu bulgular neticesinde öğrencilerin cümle, paragraf ve metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde öğrencilerin cümle, paragraf, planlama, yazım ve noktalama, yazıya uygun bir başlık koyma gibi konularda öğ-

rencilerin eksiklerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Doğan, 2002; Alkan, 2007; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Kırbaş, 2006; Ekinci Çelikpazu, 2006; Arıcı 2006; Arıcı ve Ungan, 2008; Uçgun, 2009; Karabuğa 2011).

5. sınıf öğrencilerinin "Cümle Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünden aldıkları puanların ortalamasının ($\overline{X}$ = 15,1), 8.sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise ($\overline{X}$ = 16,4) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin cümle oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Ayrıca ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin cümle düzeyinde beklenen nitelikler kısmından aldıkları toplam puanlar arasında belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda cümle aşamasını ilkokul öğrenimi esnasında tamamlaması beklenen öğrencilerin bu aşamayı ortaokul öğrenimi sonunda dahi tamamlamadıkları yapılan araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu düzeyi ortaokul öğrenimi süreci içinde tamamlamamış olmaları, sonraki eğitim hayatlarında başarısız olmalarına ve günlük hayatta karşılaşacakları yazma ihtiyacını gideremmemelerine neden olacağı düşünülmektedir.

Özbay vd. (2011: 45), birinci düzey olan cümle düzeyinin ilkokul 2-3. sınıflarda, ikinci düzey olan paragraf düzeyinin 4-5. sınıflarda, metin düzeyinin 6-8. sınıflarda tamamlaması gerektiğini belirtir. Bu doğrultuda cümle aşamasını ilkokul öğrenimi esnasında tamamlaması beklenen öğrencilerin bu aşamayı ortaokul öğrenimi sonunda bile tamamlamadıkları yapılan araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Çeşitli araştırmaların sonuçları da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Arıcı ve Ungan (2008); Demir (2013) ve Sallabaş (2007) öğrencilerin cümle oluşturmakta sorun yaşadığını tespit etmiştir.Arıcı (2008), yaptığı araştırmada her dört üniversite öğrencisinden birinin cümle yanlışlığı yaptığını belirtir. Araştırmacı bu öğrencilerin yazılarında bozuk cümle bulunmasını çoğunlukla bu aşamada yapılan yazma uygulaması eksikliklerine bağlamaktadır.

5. sınıf öğrencilerinin "Paragraf Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünden aldıkları puanların ortalamasının ($\overline{X}$ = 10,1), 8.sınıf öğrencilerinin ortalaması ise ($\overline{X}$ = 11,8) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğrencilerin paragraf oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Ayrıca ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin paragraf düzeyinde beklenen nitelikler kısmından aldıkları toplam puanlar arasında belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada ilkokul öğreniminin sonunda paragraf aşamasını tamamlaması beklenen öğrencilerin bu aşamayı ortaokul öğreniminin sonunda bile tamamlamadıkları tespit edilmiştir.

Karadağ ve Maden ise, (2013, 276-277) ilköğretim ikinci kademede öğrencilerin paragraf bilincine ne düzeyde sahip olduğunun belirlenmesi ve paragraf düzeyinde anlatım sorunu olan öğrencilere paragraf bilincinin kazandırılması, bütün öğrenciler için paragraf düzeyinde anlatım çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Paragraf konusunda ise Anderson (1981), Branson (1988), Can (2012), Altuntaş'ın (2017) yaptığı çalışmalar öğrencilerin paragraf konusunda yaşadıkları sorunlara ışık tutmuştur.

5. sınıf öğrencilerinin "Metin Düzeyinde Beklenen Nitelikler" bölümünden aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 9,5), 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması ise ($\overline{X}$ = 11,4)'tür. Bu bulgular öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Ayrıca ortaokul beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin metin düzeyinde beklenen nitelikler kısmından aldıkları toplam puanlar arasında belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda metin aşamasını ortaokul öğreniminin sonunda tamamlaması beklenen öğrencilerin bu aşamayı tamamlamadan ortaokuldan mezun oldukları yapılan araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Yapılan benzer araştırmalar da öğrencilerin metin düzeyinde sorun yaşadığını göstermektedir: Doğan (2002), Çağımlar ve İflazoğlu (2002), Ayyıldız ve Bozkurt (2006), Kırbaş (2006), Ekinci Çelikpazu (2006), Arıcı (2006), Alkan (2007), Büyükikiz(2007), Arıcı ve Ungan (2008), Uçgun (2009), Karabuğa (2011).

Öneriler

- Öğrencilere cümle ve paragraf düzeyinde beceriler kazandırıldıktan sonra büyük metin birimleri oluşturmaya dönük çalışmalar yaptırılmalıdır.

- Cümle ve paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencileri metin yazmaya zorlamak öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutum ve kaygı oluşturabilir. Bu bakımdan öğrencilere yazma düzeylerine uygun etkinlikler yaptırılmalıdır.

- Öğrencilerin sıkıcı olarak gördükleri yazılı anlatım çalışmaları zevkli hâle getirmenin ilk yolu bu konuda öğrencileri yazma yöntem ve teknikleri konusunda donanımlı hale getirmektir. Öğrencilerin neyi, nasıl yazacağı kavratılmalıdır.

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için Türkçe programlarında yer alan yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallara uygun yazma üzerinde durulmalıdır.

- Öğrencilerin cümle oluşturma konusunda eksiklerini gidermek için Türkçenin söz dizimi kuralları öğrencilere örnekler vasıtasıyla sezdirilmelidir.

- Öğrencilerin paragraf yazma konusunda önemli sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan kitaplarda bir paragrafa nasıl başlanacağı, paragrafın nasıl geliştirileceği, nasıl bitirileceği, paragraflar arasındaki ilişkilerin nasıl kurulacağı örnekler üzerinden ders kitaplarında anlatılmalıdır.

- Öğrencilerin metin oluştururken metinde ana düşünceye ve yardımcı düşünceye nasıl yer verileceği, metnin konusunun nasıl belirleneceği, metindeki olay veya düşünceleri nasıl sonuca bağlanacağı örnekler üzerinden ders kitaplarında gösterilmelidir.

Kaynakça

ALKAN, Z. N. (2007), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

ALTUNTAŞ, B. (2017), *Paragraf Yazma Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama,* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kırşehir.

ANDERSON, L.W. (1981), Assesing affective chareacteristics in the schools, Ally and Bacon, Boston.

ARICI, A.F. (2006). "Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem Ve Teknikler", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

ARICI, A.F. (2008)."Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220.

ARICI A.F. ve UNGAN S. (2008),"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden İncelenmesi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.

AYYILDIZ, M. ve BOZKURT Ü. (2006). "Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması- Van İli Örneği)", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1),45-52.

BABBİE, E. (1990). Social research methods, Basic Books, New York.

BAŞ, G. ve ŞAHİN C. (2012), "İlköğretim 6,7ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri İle Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki", Turkish Studies, 7(3), 555-572.

BİNYAZAR, A. ve ÖZDEMİR, E. (2006). Yazma Öğretimi/Yazam Sanatı (3. Basım). İstanbul:Papirüs Yayınları.

BRANSON, R.K. (1988)."Why schools can't improve: The upper limit hypothesis", *Journal of Instructional Development*, 10,27-32.

BÜYÜKİKİZ, K. (2007). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CAN, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÇAĞIMLAR, Z.ve İFLAZOĞLU. A. (2002) "Yazılı Anlatım Becerilerinin İlköğretim 5.Sınıflarda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", Çukurova Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23), ss: 12-22.

ÇELİK, V. (2000).Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem Yayınları, Ankara.

DEMİR, T. (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı Üzerine Bir Çalışma", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, (1) 84-114.

DOĞAN, Y. (2002). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma Ve Yazma Becerileri İle Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKİNCİ ÇELİKPAZU S. (2006). Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK T. (2011), Anlatma Teknikleri 2, Uygulamalı Yazma Eğitimi, Grafiker Yayınları, Ankara.

İNAL, S. (2006), "İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme", Journal of Language And Linguistic Studies, 2(2), 180-203.

KARAALİOĞLU, S. K. (1978). Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon (7. Basım), İnkılap Kitabevi, İstanbul.

KARABUĞA, H. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

KARADAĞ, Ö., VE MADEN, S. (2013). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama ve Ölçme Değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), Türkçe Öğretimi El Kitabı (s. 265-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KARASAR, N. (1998).Nitel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KIRBAŞ, A. (2006). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

MEB (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/ Erişim Tarihi: 01.07.2018, Saat: 16:43.

MERTKAN, Ş.(2012). Karma Araştırma Tasarımı, Pegem Akademi, Ankara.

ÖZBAY, M.(Editör). (2011), Yazma Eğitimi, Pegem Akademi, Ankara.

SALLABAŞ, M.E. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendinin Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SENCER M ve Y. SENCER (1978). Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim, TO-DAİE, Ankara.

SHROUT, P.; J.L.FLEİSS (1979)."Intraclass Correlatıonueses In Assesing Rater Reliability", *PsychologialBulletin*, 1979/ 86(2),ss: 420-428.

ŞENCAN, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlilik ve Geçerlilik, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TAĞA, T ve ÜNLÜ S. (2013), "Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme", Turkish Studies, 8(8), 1285-1299.

TEMEL,G. ve ERDOĞAN S.(2017). "Uyum Çalışmalarında Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi", *Marmara Medical Journal*, 30(2),101-112.

TEMUR, T. (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

UÇGUN, D. (2009). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Eğitim Araştırmaları Derneği Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

UNGAN, S. (2007). "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23), 461-472.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (213-239)

OSMANLI'DAN GÜNÜMÜZE UZANAN BİR EĞİTİM KURUMU: GELENBEVİ ANADOLU LİSESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Mehmet GÜNDÜZ[1]

1 Dr., Gelenbevi Anadolu Lisesi, Zeyrek Mah. Yesarizade Cad. No:33, 34093Fatih/İstanbul ekalim02@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4642-4189.

Geliş Tarihi: 06.02.2019 **Kabul Tarihi:** 08.05.2019

Öz: Türkiye'nin önemli eğitim kurumlarından biri olan Gelenbevi Anadolu Lisesi 1911'de idadi olarak kurulmuştur. Gelenbevi 1913'te Sultani seviyesine yükseltilmiştir. Okul adını Osmanlı âlimlerinden Gelenbevi İsmail Efendi'den almıştır. Gelenbevi İdadisi'nin kuruluşunda dönemin Maarif Nazırı Gelenbevizade Said Bey'in büyük rolü vardır. Osmanlı Devleti'nin zor süreçlerden geçtiği bir dönemde eğitime başlayan Gelenbevi Birinci Dünya Savaşı'na öğretmen ve öğrencileriyle katılan Gazi okullardan biridir. Birinci Dünya Savaşı sırasında bir süre hastane olarak da kullanılan Gelenbevi'nin okul binası 1919 yılında yangında harap olmuştur. 1924 yılında yeniden inşa edilen Gelenbevi, sırasıyla ortaokul ve lise olarak hizmet verdikten sonra günümüzde Anadolu Lisesi olarak eğitime devam etmektedir. Kurulduğu günden beri Gelenbevi Anadolu Lisesi Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren önemli eğitim kurumlarından biridir. Gelenbevi Orta Okulu'nda Eski Başbakanlardan Tarihçi Şemsettin Günaltay okul müdürlüğü yapmıştır. Gelenbevi birçok devlet adamı, öğretmen, sanatçı, yazar, şair, akademisyen, iş adamı yetiştirmiştir. Türk eğitimine önemli katkıları olan Gelenbevi Anadolu Lisesi köklü geçmişi ile bugünde öğrenci yetiştirmeye devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelenbevi, Gelenbevi İsmail Efendi, Gelenbevizade Said Bey, Ortaöğretim, Milli Eğitim, İdadi, Sultani

AN EDUCATIONAL INSTITUTION FROM OTTOMAN TO THE PRESENT: GELENBEVI ANATOLIAN HIGH SCHOOL

Abstract:

One of Turkey's most important educational institutions Gelenbevi Anatolian High School was founded as an idadi in 1911. Gelenbevi was upgraded to Sultana in 1913. The name of the school was taken from Gelenbevi İsmail Efendi, an Ottoman scholar. In the foundation of Gelenbevi Senior High School the Minister of Education Gelenbevizade Said Bey had a great role. When the Ottoman Empire was undergoing a difficult period, Gelenbevi was one of the Ghazi schools that attended the First World War with its teachers and students. Gelenbevi's school building, which was also used as a hospital during the First World War and in 1919 it was devastated by fire. Gelenbevi which was rebuilt in 1924, served as a middle school and high school but nowadays it continues its education as an Anatolian High School. Since its establishment Gelenbevi Anatolian High School is one of the major educational institutions that training the qualified manpower needed by Turkey. The historian Şemsettin Günaltay, a former Prime Minister, had served as the school director in Gelenbevi Senior High School. It trained many statesmen, teachers, artists, writers, poets, academics and businessmen. Gelenbevi Anatolian High School, which has made important contributions to Turkish education, continues to educate students today with its deep-rooted history.

Key Words: Gelenbevi, Gelenbevi Ismail Effendi, Gelenbevizade Said Bey, Secondary Education, National Education, Idadi, Sultana

Giriş

Osmanlı Devleti'nin siyasi olarak zor günler geçirdiği bir dönemde 1911 yılında eğitime başlayan Gelenbevi İdadisi kurulduğu dönemde İstanbul'daki sayılı okullardan biriydi. Asırlık bir geçmişe sahip olmasına rağmen Gelenbevi Anadolu Lisesi'yle ilgili yapılmış çalışma yok denecek kadar azdır. Yapılan çalışmalarında başında Süreyya ve Naci Özyurtkan tarafından hazırlanan ve 1972 yılında basılmış olan "Gelenbevi" adlı çalışma gelmektedir. Bu çalışma dışında Gelenbevi Anadolu Lisesi ile ilgili ciddi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat Gelenbevi Anadolu Lisesi eğitim alanında, özellikle de ortaöğretimde, Türkiye'de yaşanan gelişmelerin takip edilebildiği en iyi örneklerden biridir. Dolayısıyla Gelenbevi Anadolu Lisesi'nin tarihsel süreç içinde

geçirdiği değişim ve dönüşümleri dikkate alarak bu okulda yapılmış çalışmaları ve okula ait verileri ortaya koymak Türk eğitim tarihine önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın ana gayesi Gelenbevi Anadolu Lisesi'nin tarihsel süreç içinde geçirdiği gelişim ile Türk Eğitim Sistemi'ndeki yerini ve önemini ortaya koyarak Türk eğitim tarihine katkı sağlamaya çalışmaktır. Bu çerçevede birçok kaynaktan yararlanıldı. Osmanlı Arşivinde yapılan çalışmalarla özellikle okulun kuruluş süreci, kuruluşu takip eden yıllar ve Birinci Dünya Savaşı'ndaki rolüne değinildi. Okulun kurulduğu dönemde çevredeki yerleşim planları için Alman Mavilerine müracaat edildi. Okulun öğretmen, öğrenci ve ders gibi istatistikleri için Milli Eğitim İstatistiklerinden ve Gelenbevi Anadolu Lisesi Okul Arşivinden yararlanıldı. Özellikle 1967 yılından sonraki okula ait istatistikleri tespit etmek için sınıf geçme defterleri incelendi ve öğrenciler tek tek sayıldı. Ayrıca öğrenci dosyalarının içerikleri incelendi. Okulda özellikle 1950-1960 yılları arasındaki dönemde yapılmış sosyal, kültürel ve izcilik faaliyetleri gibi faaliyetleri ortaya koymak için Gelenbevi Ortaokulu'nda 1941-1963 yılları arasında okul müdürlüğü yapmış olan Rıza Bediz'in fotoğraf arşivinden yararlanıldı (Özyurtkan, 1972, 42). Basında okulla ilgili çıkan haber ve yazılar ile ulaşılan her türlü basılı ve görsel malzeme içerik analizine tabii tutuldu.

Gelenbevi denilince anılması gereken iki önemli isim bulunmaktadır. Bunlardan ilki Gelenbevi Anadolu Lisesi'nin adını aldığı Gelenbevî İsmail Efendi'dir. İslâm dünyasının meşhur matematikçilerinden ve Osmanlı ulemasının sonuncularından olan Gelenbevî İsmail Efendi 1143 (1730/31) yılında Aydın Vilâyetine bağlı Saruhan Sancağı'nın Gelenbe kasabasında dünyaya gelmiştir (Bursalı Mehmet Tahir Bey, 1975, 261). İsmi İsmail olduğu halde doğduğu kasabaya ithafen Gelenbevî ismiyle meşhur olmuştur (Salih Zeki, 1315, 318). Tanınmış kültürlü bir aileye mensup olan Gelenbevî'nin babası Mustafa bin Mahmud Efendi'dir. Gelenbevî'nin babası ve dedesi yıllarca Gelenbe kasabasında müftülük ve müderrislik yaparak ilme hizmet etmişlerdir. Ancak Gelenbevî küçük yaşta babasını kaybettiği için 13-14 yaşına kadar ciddi bir eğitim görememiştir (Bingöl, 1998,1). Babasının bir dostu onu boş işlerle iştigal ettiği için eleştirmiştir (Bursalı Mehmet Tahir Bey, 1975, 261-262). Bu duruma derin teessür duyan ve utanan Gelenbevî ilim tahsil etmeye karar vermiştir. İlim tahsiline Gelenebe'de başlayan Gelenbevi İsmail Efendi eğitimine Sahn-ı Seman Medreseleri'nde devam etmiştir (Bingöl, 1998, 2).

Gelenbevî, İstanbul'da Yasîncizâde'den Arapça ve Dini İlimleri, Ayaklı-Kütüphane olarak bilinen Müftüzade Mehmet Emin Efendi'den Mantık, Fizik ve Matematik ilimlerini tahsil etmiştir (Bingöl, 1998, 3). Gelenbevî İsmail Efendi 1177 (1763) yılında ruûs imtihanını kazanarak 33 yaşında müderris olmuştur. Müderris olduktan sonrada hayatını ilme ve tahsile vakfeden Gelenbevî, Ayaklı Kütüphane'nin evinde araştırma ve inceleme tarzında eğitimine devam etmiştir (Bursalı Mehmet Tahir Bey, 1975, 262).

Gelenbevî İsmail Efendi'nin sonraki yıllarda yaptıkları yeterince bilinmemekle beraber günlerinin çoğunu Fatih Zeyrek'te bulunan evinde ilimle uğraşarak geçirdiği

bilinmektedir (Gölcük ve Yurdagür, 1996, 552-553). Birçok ilim dalında derin bilgisi olduğu halde Gelenbevî İsmail Efendi ömrünün ilk senelerini darlık içinde geçirmiştir (Salih Zeki, s.270-271). Sultan I. Abdülhamid döneminde gerçekleştirilen ıslahat hareketlerinden sonra kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun'da ayda altmış kuruş maaşla riyaziye hocası tayin edilince maddî durumu bir miktar düzelmiştir (Bursalı Mehmet Tahir Bey, 1975, 262-263). Bu okulun dışında Gelenbevî'nin İstihkâm Mektebi gibi bazı öğretim kurumlarında da riyaziye hocası olarak görev yaptığı kaydedilmektedir (Gölcük ve Yurdagür, 1996, 552-553). Ahmet Cevdet Paşa'ya göre eğer Gelenbevî İsmail Efendi olmasaydı o asrın malumatı hakkında hiçbir bilgimiz olmayacaktı (Ahmet Cevdet Paşa, 1309, 257).

Gelenbevî İsmail Efendi Sultan III. Selim döneminde yaptığı humbara ayarlamalarıyla padişahın takdirlerini kazanmıştır. Bu olay onun 1204 (1790) yılında Mora'da ki Yenişehir Feneri Mevleviliği'ne Kadı tayin olarak tayin edilmesinde etkili olmuştur (Bursalı Mehmet Tahir Bey, 1975, 262; Salih Zeki, 1315, 318). Bu görevi yürütürken devrin şeyhülislamı Hamidizade Mustafa Efendi'den, hilal konusunda rü'yetten ziyade hesaba dayanan görüşlerini ağır bir şekilde eleştiren resmi bir yazı alan Gelenbevî İsmail Efendi bu haksız eleştiri karşısında çok üzülmüş ve beyin kanaması geçirerek felç geçirmiştir (Gölcük ve Yurdagür, 1996, 553). Nitekim kısa bir süre sonrada Yenişehir'de vefat etmiştir.

Gelenbevî İsmail Efendi Matematik yanında Mantık alanındaki çalışmalarıyla da ön plana çıkmaktadır. Gelenbevi, "Aristo mantığına dayalı, Farabî ve İbn Sina geleneğine bağlı, Türk-İslam mantıkçıları silsilesinin en son halkalarından" biridir (Bingöl, 1993, 139; Gölcük ve Yurdagür, 1996, 553). Osmanlı medreselerinden günümüze kadar Kelâm alanında yazdığı şerh, temel kaynaklardan kabul edilen Gelenbevî, gösterişe hiç önem vermemiştir. Çalışkanlığı, sabrı ve ilimlerdeki derinliği onun ilme ve araştırmaya ne kadar değer ve önem verdiğini göstermektedir. Matematik, Mantık ve Kelam olmak üzere birçok alanda değerli eser bırakan Gelenbevî İsmail Efendi eserlerinin çoğunu günün bilim dili olan Arapçayla yazmıştır. Akli ve nakli ilimlerle uğraşan Gelenbevî, XVIII. yüzyılın kültürünü telif ettiği eserlerle günümüze aktaran tek Osmanlı bilginidir (Bingöl, 1993, 5).

Gelenbevi denilince adı anılması gereken ikinci önemli isim ise okulun kuruluşunda büyük katkıları olan Gelenbevî İsmail Efendi'nin torunu Mehmed Said Bey'dir. 1862'da doğan Said Bey, Mahmud Aziz Efendi'nin oğludur. Mülkiye'yi bitiren Said Bey 1882'den itibaren devlet dairelerinde çalışmaya başlamış, 1887'den itibaren Bursa İdadisi'nde öğretmenlik, Edirne'de Maarif Müdürlüğü ve Vefa İdadisi'nde Fizik öğretmenliği yapmıştır (Ergün, 1996, 254). Gelenbevizade Mehmed Said Bey Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi'nin ikinci müdürü olarak 1887-1906 yılları arasında görev yapmıştır. Said Bey 1907'de Mekâtib-i İdadiye Müdürü, Meclis-i Maarif üyeliği, Maarif Müsteşarlığı ve Maarif Nazırlığı görevlerinde bulunmuştur (Ergün, 1996, 254; http://www.yuksekticaretli.org/mudurler-rektorler-ve-dekanlarimiz.html). İki kez Maarif Nazırı olan Gelenbevizâde Mehmet Said Bey nazırlık görevinden sonra Darülfünun Fen Fakültesinde Fizik profesörlüğü yapmıştır.

1. Gelenbevi İdadisi'nin Kuruluşu

Maarif Nezareti 1910'da Fatih'te Zeyrek'te bir idadi açmayı kararlaştırmış ve bu amaçla bir arsa aramaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Gelenbevî İsmail Efendi'nin torunu Said Bey'e ait bir konak arsası bulunmuştur. Said Bey'e burada bir okul inşası için teklif götürülmüş ve Said Bey'de yapılacak okula Gelenbevî İsmail Efendi'nin adının verilmesi şartıyla teklifi kabul etmiştir. Maarif Nezareti de bu şartı kabul ederek arsayı satın almıştır. Okul inşaatı devam ederken okula verilecek isimle ilgili devlet kurumları arasında yazışmalar yapılmıştır. Okula verilecek isimle ilgili Maarif-i Umûmiye Nâzırı Emrullah Bey, Sadaret'e 12 Kânûnisâni 1326 (25 Ocak 1911) tarihinde yazdığı yazıda; Fatih'te inşaatı bitmek üzere olan idadi mektebinin yapıldığı arsanın büyük İslâm âlimlerinden Gelenbevî'ye ait hanenin arsası olması sebebiyle okulun adının "Gelenbevî İdadisi" olmasının uygun görüldüğünü belirterek gerekli izinlerin verilmesini istemiştir (BOA, İM, 17/9, 12 Kânûnisâni 1326). Sadaret Makamı bunun üzerine Sadrazam İbrahim Hakkı Paşa imzasıyla 15 Kânûnisânî 1326 (28 Ocak 1911) tarihli yazıyla durumu Padişahlık Makamına sunmuştur. Yazıda Fatih civarında inşaatı tamamlanmak üzere olan idadi mektebinin bulunduğu arsanın büyük İslâm âlimlerden Gelenbevî'ye ait olan hanenin arsası olduğu ve burada kurulacak olan okula Gelenbevî İdadisi isminin verilmesinin Gelenbevî İsmail Efendi'nin adının anılmasına vesile olacağı belirtilmiştir. Bunun için ihtiyaç duyulan kararname padişahın onayına sunulmuştur (BOA, İM, 17/9, 15 Kânûnisânî 1326). Sadrazamlık Makamından gelen kararname ve tezkire Padişah Sultan Mehmed Reşad'a sunulmuştur. Sultan Mehmed Reşad 16 Kânûnisânî 1326 (29 Ocak 1911) tarihinde "Fatih kurbünde inşâ ve ikmâli kuvve-i karîbeye gelen mekteb-i idâdî "Gelenbevî İdâdisi" nâmıyla tevsîm olunmuştur" diyerek Fatih'de Gelenbevî'ye ait hanenin arsası üzerinde yapılmakta olan idâdi mektebine Gelenbevî isminin verilmesine dair irade vermiştir (BOA, İM, 17/9, 28 Muharrem 1329). Aynı gün Serkâtib-i Hazret-i Şehriyârî Halid Ziya "kararname ile beraber manzûr-ı âlî buyurulan işbu tezkire-i sâmiye-i Sadâret-penâhîleri üzerine mûcibince irâde-i seniyye-i cenâb-ı pâdişâhî şeref-sâdır olmuş" diyerek padişahın gereken onayı verdiğini Sadaret Makamına bildirilmiştir (BOA, İM, 17/9). Nitekim inşa edilen idadiye Gelenbevî İsmail Efendi'ye saygı nişanesi olarak Gelenbevî İdadisi adı verilmiştir.

Gelenbevî İdadisi'nin inşa edildiği yer Gelenbevi'nin Bostanı olarak da bilinen toplam dört dönümden oluşan ve içerisinde iki su kuyusu bulunduğu bir arsaydı. Buradaki kuyulardan biri okul müdürlerinden Fethi Gürsoy tarafından kapatılmış diğeri ise onarılmıştır. Onarımı yapılan kuyu 2013'te inşa edilen spor salonun altında kalmıştır. Alman Mavilerine bakıldığında Gelenbevî İdadisi'nin kurulduğu dönemde bölgenin genel görünümü ve okul çevresinin günümüzden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Okulun ön cephesinde bir hamam ve Kubbe Tekkesi adıyla bir tekke, arka cephesin iki medrese, Haliç'e bakan yan cephesinde ise bir okul, Damat Mehmet Efendi Medresesi, Tüccarlı Kütüphanesi ve Medresesi ile Sinan Ağa Camii bulunmak-

taydı. Bu eserlerin neredeyse tamamı günümüze ulaşamamıştır ancak Sinan Ağa Camii daha sonra ihya edilmiştir. Gelenbevî İdadisi'nin kurulduğu dönemde etrafında birçok eğitim kurumu ve sosyal kurumun bulunmaktaydı (Alman Mavileri, 2006). Dolayısıyla okulun seçildiği bölgenin eğitim ve sosyo-kültürel açısından gelişmiş bir yer olduğu söylenebilir. Sahn-ı Seman Medresesi'ne çok yakın bir yerde bulunan Gelenbevî İdadisi eğitim ikliminin yoğun olarak yaşandığı bir yerdeydi ve bu da okuldaki eğitim-öğretim ortamına katkı sağlamıştır.

2. Gelenbevi İdadisi'nin Eğitime Başlaması

1911 yılında eğitime başlayan Gelenbevî İdadisi 1913-1914 eğitim-öğretim yılında Sultani düzeyine çıkarılmış ve Gelenbevî Mekteb-i Sultanisi adını almıştır. Bundan dolayı daha önce iki kat olarak inşa edilen okul binasına yeni bir kat ilave etmek gerekmiş ve ahşap bir kat eklenmiştir. Birinci Dünya Savaşı sırasında bir süre hastane olarak da kullanılan okul binası savaştan sonra eğitime devam etmiştir.

Birinci Dünya Savaşı başladığında okul öğretmenlerinden Hesap ve Cebir Muallimi Kemal Bey, Kimya Muallimi Avni Bey, Riyaziye Muallimi Süleyman Sırrı Efendi, Terbiye-i Bedeniyye Muallimi İsmail Hakkı Bey, Kısm-ı evvel Muallim-i evvelî İsmail Efendi ve Kısm-ı evvel Muallim-i sanisî Rasim Bey İhtiyat Zâbiti Mektebi'ne atanırken Malumat-ı Tabiiye Muallimi Fuad Bey Gümüşsuyu Askeri Hastanesi'ne tayin edilmiştir (BOA, MF. İMF, 42/84-2. 14 Eylül 1330). Gelenbevî Sultanisi öğrencilerinden bazıları da Birinci Dünya Savaşı'na katılmıştır. Savaş başladığında Gelenbevî Mekteb-i Sultanisi'nin toplam 265 öğrencisi bulunmaktaydı. Bu dönemde 11. sınıfta okuyan tüm öğrenciler askere alındığından 11. sınıfta ders yapılamamıştır (Güçtekin, 2015, 127-128). Osmanlı Arşivinde yer alan Gelenbevî Mekteb-i Sultanisi'nin 1914-1915 ders yılına ait imtihan cetveline göre "8-12 sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmı 1915-1918 yılları arasında hizmet-i maksûre (kısa dönem askerlik) kapsamında askere alınmıştır." (BOA, MF.TLY., 486/57, (11 Safer 1334/19 Aralık 1915); Akt: Güçtekin, 2015, 129-130) Bu öğrencilerin büyük bir kısmı savaşa katılmakla birlikte bu öğrencilerden kaçının kesin olarak savaş katıldığı ve geri döndüğü bilinmemektedir.

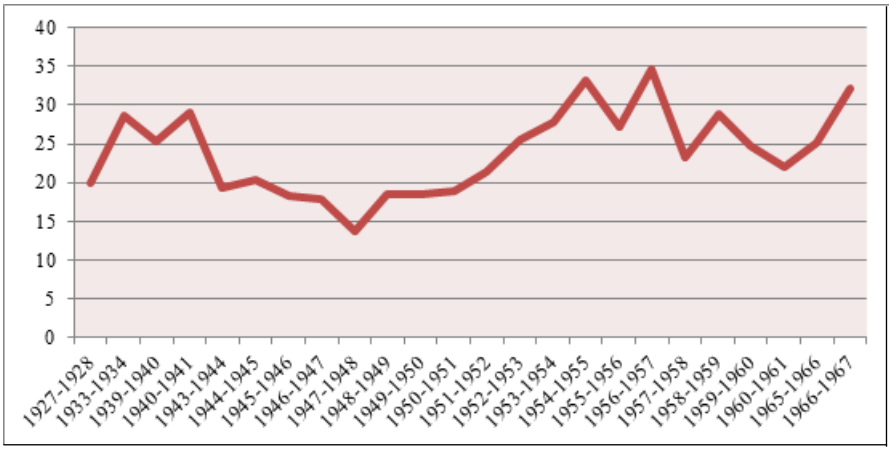
İdadi olarak açıldığında 7 sınıflı olarak öğrenime başlayan Gelenbevî, sultani olduktan sonra 11 sınıflı olarak 1919 yılına kadar eğitime devam etmiştir. Gelenbevî Mekteb-i Sultanisi 31 Mart 1919'da çıkan Fatih yangınında yanmıştır. Bu yangında sadece okulun enkaz halinde temel duvarları ve kurtarılan okulun evrakları kalmıştır. Bu olaydan sonra öğrencilerin ilk kısmı Mercan İdadisi'ne, orta kısmı da Vefa Sultanisi'ne naklolunarak bu okullarda Gelenbevî Sultanisi öğrencisi olarak öğrenimlerine devam etmişlerdir. Okul binası beş yıl enkaz olarak bekledikten sonra 1924'te yeniden iki kat olarak inşa edilmiştir. 1924-1925 ders yılında binasında yeniden eğitime başlayan Gelenbevî Mekteb-i Sultanisi 1926 yılında orta mektebe dönüştürülmüştür. 1991 yılına kadar Gelenbevî Ortaokulu olarak faaliyet gösteren okul bu tarihte Gelenbevî Lisesi'ne dönüştürülmüştür. Okul 2005 yılında Anadolu lisesine dönüştürülerek Fatih Gelenbevî Anadolu Lisesi adını almıştır. Okul binasının şu an restorasyonu devam etmekte ve yeniden üç katlı olarak inşa edilmektedir.

3. Gelenbevi'de Eğitim-Öğretim

3.1. Öğretmen Durumu

Gelenbevî Sultanisi'nde 1914-1915 ve 1915-1916 eğitim-öğretim yıllarında 28 öğretmen çalışmaktaydı (Güçtekin 2015:128). 1926-1927 yılında çalışan 14 öğretmenden 3'ü Avrupa'da 5'i Türk Yüksek Mektebi'nden ve 6'sı Darülfünun'dan mezun olmuştur (MEB Ortaöğretim 1926-1927 İstatistikleri, 47). 1932-1933 eğitim-öğretim yılında çalışan öğretmenlerden 1'i Avrupa'da 4'ü Türk Yüksek Mektebi'nden, 10'u Darülfünun'dan ve 4'ü orta mektepten mezun olmuştur (MEB Ortaöğretim 1932-1933 İstatistikleri, 192). 1926-1967 döneminde Gelenbevi Ortaokulu'nda 1926-1927 eğitim-öğretim yılı 14 öğretmen ile en az öğretmenin görev yaptığı yıl olurken 1960-1961 ve 1966-1967 eğitim-öğretim yılları ise 40 öğretmen ile en fazla öğretmenin görev yaptığı yıllar olmuştur. 1926-1967 yılları arasında görev yapan öğretmen ortalaması 23,29'dur.

Grafik 1: 1927-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı (1927-1967 MEB Ortaöğretim İstatistikleri)



1927-1967 döneminde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ortalama 20,29'dur. Bu dönemde öğretmen başına en az öğrencinin düştüğü dönem 13,65 öğrenciyle 1947-1948 eğitim-öğretim yılı olurken öğretmen başına en fazla öğrencinin düştüğü eğitim-öğretim yılı 34,66 öğrenciyle 1956-1957 eğitim-öğretim yılı olmuştur.

3.2. Öğrencilerle İlgili Sayısal Veriler

3.2.1. Öğrenci Sayıları

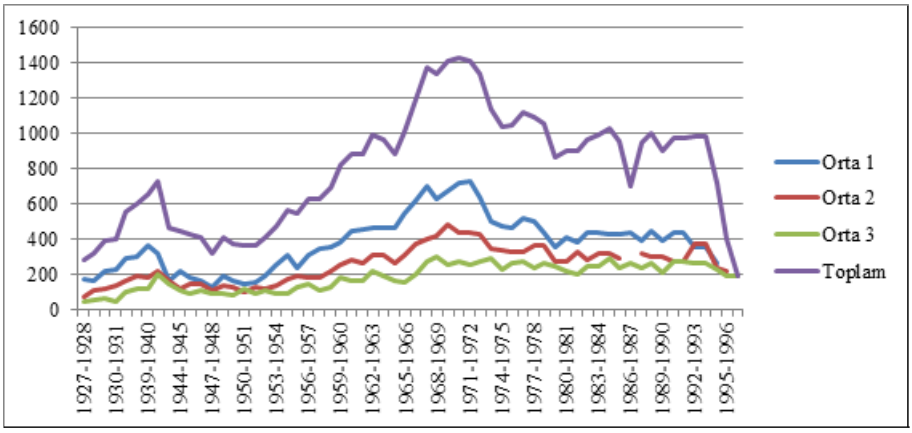
Gelenbevî Sultanisi 5+4+3 yıl olmak üzere toplan 12 yıl gündüzcü olarak erkek öğrencilere resmi bir eğitim veren okuldu. Okulda 1914-1915 eğitim öğretim yılında toplam öğrenci sayısı 265, Mayıs 1916'da toplam öğrenci sayısı 325 ve Mart 1918'de toplam öğrenci sayısı 480'di (BOA, MF.İST., 33/33; BOA, MF.İST., 26/16; BOA. MF.İST., 51/13; Akt. Güçtekin, 2015, 126-127). 1991 eğitim-öğretim yılında liseye dönüştürülen Gelenbevi Ortaokulu son ortaokul öğrencilerini 1997 yılında mezun etmiştir.

Tablo 1: 1927-1997 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Okuyan Öğrenci Sayıları (1927-1967 MEB Ortaöğretim İstatistikleri; Gelenbevi Ortaokulu Sınıf Geçme Defterleri 1927-1997)

Yılı	Orta 1	Orta 2	Orta 3	Top.	Yılı	Orta 1	Orta 2	Orta 3	Top.
1927-1928	169	68	41	278	1966-1967	620	369	201	1190
1928-1929	164	104	52	320	1967-1968	703	401	272	1376
1929-1930	219	112	59	390	1968-1969	626	416	296	1338
1930-1931	224	132	44	400	1969-1970	673	480	254	1407
1931-1932	288	161	100	549	1970-1971	722	434	275	1431
1933-1934	294	189	119	602	1971-1972	725	434	251	1410
1939-1940	360	181	115	656	1972-1973	631	430	274	1335
1940-1941	313	215	198	726	1973-1974	500	346	289	1135
1943-1944	160	158	144	462	1974-1975	475	335	223	1033
1944-1945	220	119	109	448	1975-1976	465	326	259	1050
1945-1946	184	147	91	422	1976-1977	515	328	271	1114
1946-1947	158	145	109	412	1977-1978	495	361	233	1089
1947-1948	121	106	87	314	1978-1979	435	359	259	1053
1948-1949	187	131	89	407	1979-1980	351	270	246	867
1949-1950	164	121	83	368	1980-1981	407	271	218	896
1950-1951	145	102	113	360	1981-1982	376	326	202	904
1951-1952	153	124	87	364	1982-1983	438	276	247	961
1952-1953	188	117	103	408	1983-1984	432	315	240	987
1953-1954	251	134	87	472	1984-1985	426	318	285	1029
1954-1955	305	171	90	566	1985-1986	427	291	236	954
1955-1956	232	189	122	543	1986-1987	433		266	699
1956-1957	304	179	141	624	1987-1988	388	320	235	943
1957-1958	346	177	103	626	1988-1989	445	299	260	1004
1958-1959	353	213	124	690	1989-1990	391	301	207	899
1959-1960	383	251	183	817	1990-1991	432	270	270	972
1960-1961	444	278	160	882	1991-1992	432	270	270	972
1961-1962	453	266	160	879	1992-1993	354	368	259	981
1962-1963	463	312	215	990	1993-1994	354	368	259	981
1963-1964	464	306	193	963	1994-1995	259	232	227	718
1965-1965	462	260	161	883	1995-1996		213	188	401
1965-1966	541	308	157	1006	1996-1997			191	191
Genel Toplam						22642	15203	11302	49147

Gelenbevi Ortaokulu'nda 1927-1997 döneminde en az öğrencinin bulunduğu eğitim-öğretim yılı 278 öğrenciyle 1927-1928 olurken en fazla öğrenci 1431 öğrenciyle 1970-1971 eğitim-öğretim yılı olmuştur. Bu dönemde ortaokul birinci sınıfta toplamda 22642, ortaokul ikinci sınıfta 15203, ortaokul üçüncü sınıfta ise 11302 öğrenim görmüştür. Ortaokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin % 67,14'ü ikinci sınıfa geçerken ortaokul ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin % 74,34'ü üçüncü sınıfa geçmiştir. Ortaokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin ancak % 49,91'i üçüncü sınıfa geçebilmiştir. Bu durum okula başlayan her iki öğrenciden ancak birisinin mezun olabildiği anlamına gelmektedir. İkinci Dünya Savaşı yılları ve sonrasında okulda okuyan öğrenci sayısında genelde bir düşüş olduğu görülmektedir. Gelenbevi Ortaokulu'nda 1927-1997 döneminde en az öğrenci kaydı 1947-1948 eğitim-öğretim yılında yapılırken en fazla kayıt 1971-1972 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.

Grafik 2: 1927-1997 Yılları arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Okuyan Öğrenci Sayıları



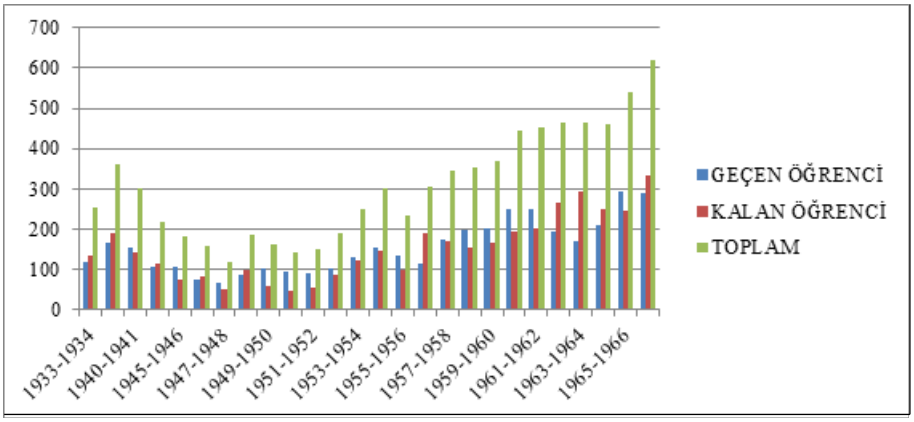
İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden birkaç yıl sonra öğrenci sayısı kısmı iniş çıkışlara rağmen giderek artmış ve 1970-1971 eğitim-öğretim yılında doruk noktasında ulaşmıştır. Bu eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci sayısında düşme eğilimi görülmektedir. 1986-1987 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise öğrenci sayısı % 52,16 oranında düşmüştür.

1998-2004 yılları arasında Gelenbevi Lisesi'nde toplam 3167 öğrenci öğrenim görmüştür. Bu öğrencilerin 1409'u lise 1. sınıf, 912'si lise 2. sınıf ve 846'sı lise 3. sınıf öğrencisiydi. Gelenbevi Lisesi 2005 yılında Anadolu Lisesine dönüştürülmüştür. 2005-2018 yılları arasında Gelenbevi Anadolu Lisesi'ne sınavla girip okuyan öğrenci sayısı 1175'i kız, 1156'sı erkek olmak üzere toplamda 2331 öğrencidir (Sınıf Geçme Defterleri ve E-Okul Verileri).

3.2.2. Öğrenci Başarı Durumu

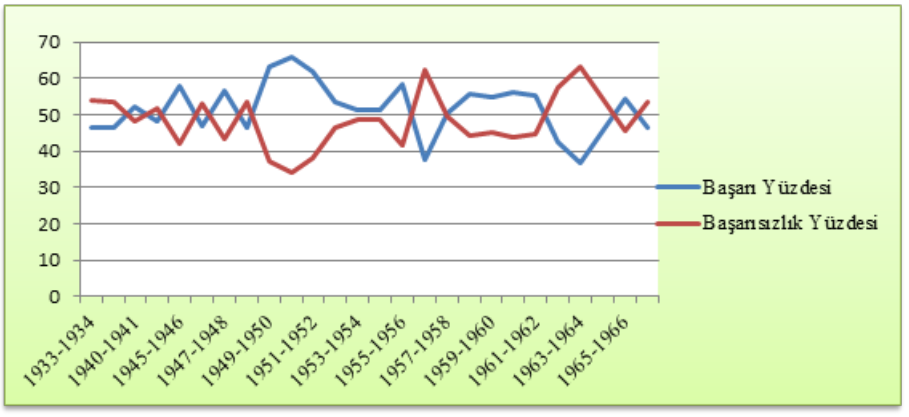
1937'den günümüze öğrencilerin başarı durumları şöyledir.

Grafik 3: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilere Ait Başarı Durumu (1927-1967 MEB Ortaöğretim İstatistikleri)



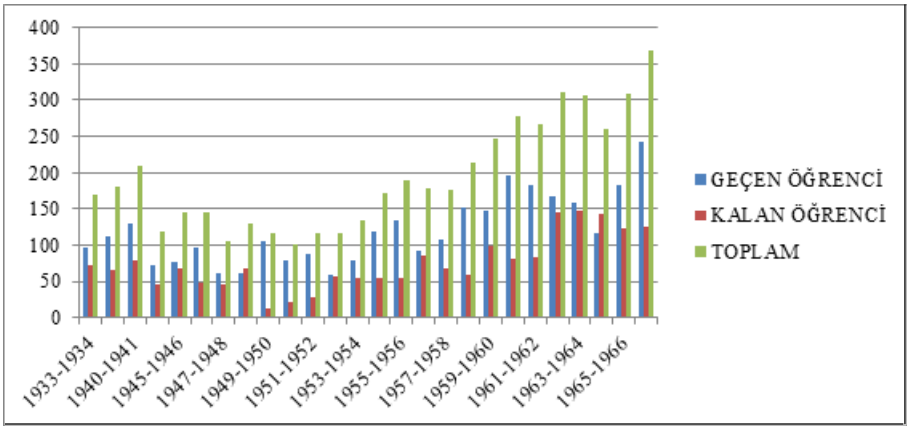
1933-1967 yılları arasında ortaokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin sayısı 1947-1948 eğitim-öğretim yılında 118 öğrenci ile en az 1966-1967 eğitim-öğretim yılında ise 620 öğrenci ile en fazla olduğu görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında öğrenci sayısının genel olarak yükselme eğilimde olduğu görülmektedir.

Grafik 4: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilere Ait Sınıf Başarı Yüzdesi



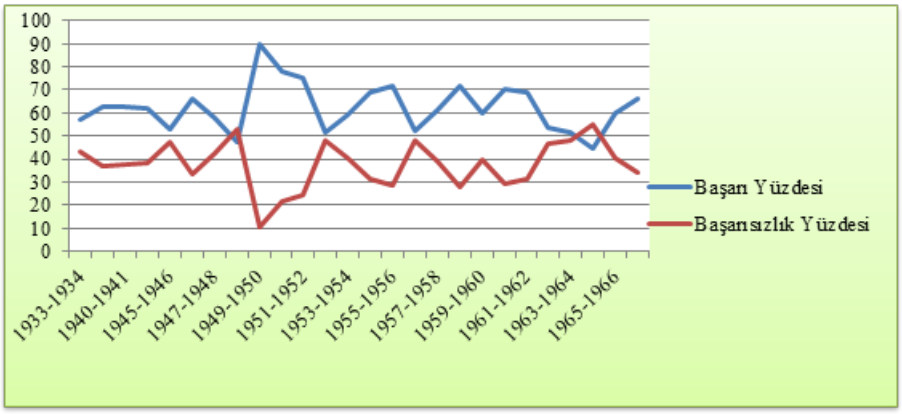
1933-1967 yılları arasında ortaokul birinci sınıfta okuyan öğrencilerin başarılarına bakıldığında en yüksek başarının % 65,97 ile 1950-1951 eğitim-öğretim yılında, en düşük başarının ise % 37,5 ile 1963-1964 eğitim-öğretim yılında olduğu görülmektedir.

Grafik 5: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda İkinci Sınıfta Okuyan Öğrencilere Ait Başarı Durumu (1927-1967 MEB Ortaöğretim İstatistikleri)



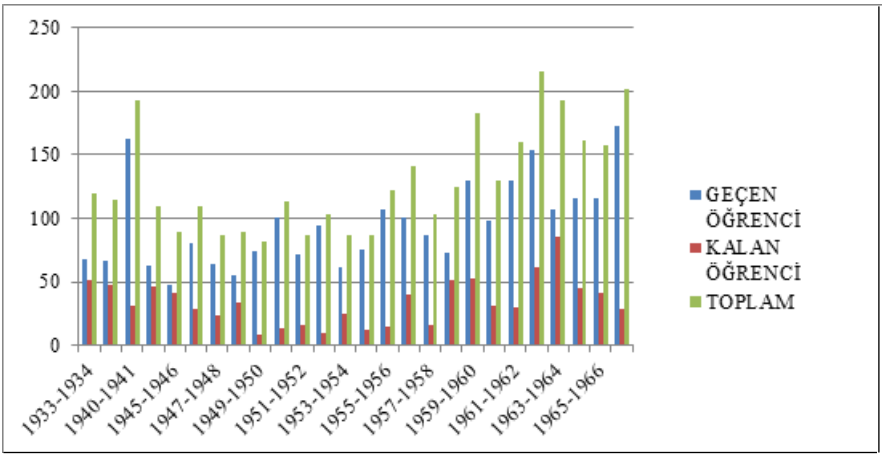
1933-1967 yılları arasında ortaokul ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin sayısı 1950-1951 eğitim-öğretim yılında 101 öğrenci ile en az 1966-1967 eğitim-öğretim yılında ise 369 öğrenci ile en fazla olduğu görülmektedir.

Grafik 6: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda İkinci Sınıfta Okuyan Öğrencilere Ait Başarı Yüzdesi



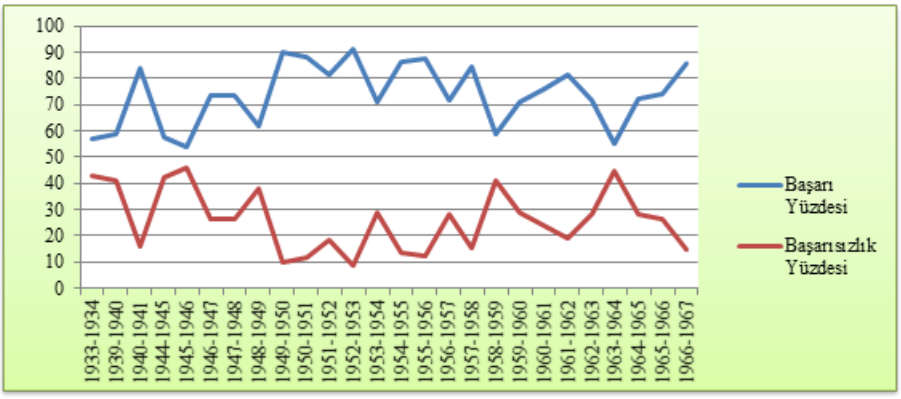
1933-1967 yılları arasında ortaokul ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin başarılarına bakıldığında en yüksek başarının % 89,74 ile 1949-1950 eğitim-öğretim yılında, en düşük başarının ise % 44,61 ile 1964-1965 eğitim-öğretim yılında olduğu görülmektedir.

Grafik 7: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Üçüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilere Ait Ortaokul Başarı Durumu (1927-1967 MEB Ortaöğretim İstatistikleri).



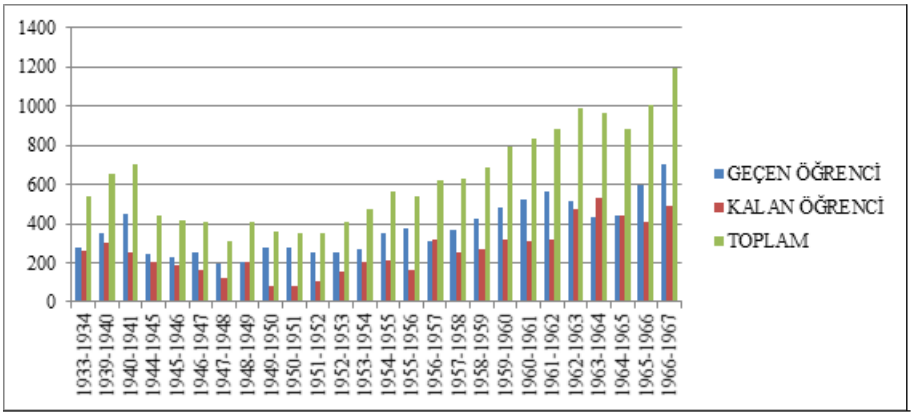
1933-1967 yılları arasında ortaokul üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin sayısı 1949-1950 eğitim-öğretim yılında 82 öğrenci ile en az 1962-1963 eğitim-öğretim yılında ise 215 öğrenci ile en fazla olduğu görülmektedir.

Grafik 8: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Üçüncü Sınıfta Okuyan Öğrencilere Ait Ortaokul Başarı Yüzdesi



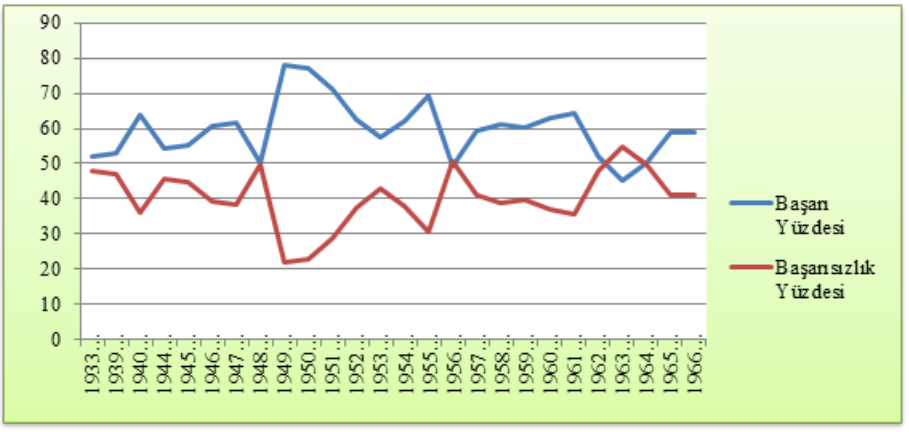
1933-1967 yıllarında arasında ortaokul üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin başarılarına bakıldığında en yüksek başarının % 91,26 ile 1952-1953 eğitim-öğretim yılında, en düşük başarının ise % 53,93 ile 1945-1956 eğitim-öğretim yılında olduğu görülmektedir.

Grafik 9: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Okuyan Öğrencilere Ait Sınıf Genel Başarı Durumu (1927-1967 MEB Ortaöğretim İstatistikleri).



1933-1967 yılları arasında ortaokul genelinde okuyan öğrencilerin sayısı 1947-1948 eğitim-öğretim yılında 311 öğrenci ile en az 1966-1967 eğitim-öğretim yılında ise 1190 öğrenci ile en fazla olduğu görülmektedir.

Grafik 10: 1933-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Okuyan Öğrencilere Ait Genel Sınıf Başarı Yüzdesi



1933-1967 yılları arasında ortaokul üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin genel başarılarına bakıldığında en yüksek başarının % 77,83 ile 1949-1950 eğitim-öğretim yılında, en düşük başarının ise % 45,27 ile 1963-1964 eğitim-öğretim yılında olduğu görülmektedir.

3.3. Gelenbevi Ortaokulu'nda Okutulan Dersler

1911'de kurulan Gelenbevi Anadolu Lisesi günümüze gelinceye kadar idadi, sultani, ortaokul, lise ve Anadolu lisesi olarak hizmet vermiştir. Bu yüzden farklı düzeylerde çok çeşitli dersler okutulmuştur. 1911-1913 yılları arasında idadi müfredatı uygulanan Gelenbevi'de 1913-1918 yılları arasında sultani müfredatı uygulanmıştır. Gelenbevi 1927-1997 yılları arasında ise ortaokul olarak hizmet vermiş ve bu dönemde uygulanan müfredatta değişiklikler olmuştur.

1937-1994 yılları arasında Gelenbevi Ortaokulu birinci sınıfında çeşitli isimler adı altında on sekiz ders okutulmuştur. Bu dönemde Türkçe, Matematik, Yabancı Dil, Resim, Beden Eğitim ve Müzik dersi kesintisiz olarak okutulan dersler arasında yer almaktadır. Tabii İlimler dersi 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren Kimya ve Fen Bilgisi adı altında okutulmuştur. 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren Tarih ve Coğrafya dersleri de Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Ancak 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren Sosyal Bilgiler dersi tekrar Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersi olmak üzere ayrılmıştır.

1950-1951 eğitim-öğretim yılından 1966-1967 eğitim-öğretim yılına kadar okutulan İş Bilgisi dersi 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren Resim dersi birleştirilerek Resim-İş adını almıştır. 1956-1957 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Din Bilgisi dersi ile 1976-1977 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ahlak dersi 1982-1983 eğitim-öğretim yılında Din Bilgisi ve Ahlak adı altında birleştirilmiştir. 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ticaret dersi 1987-1988 eğitim-öğretim yılından itibaren Muhasebe adı altında okutulmuş ve 1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren müfredattan çıkarılmıştır. Ayrıca1938-1939 eğitim-öğretim yılında ve 1949-1967 yılları arasında Yurt Bilgisi, 1976-1991 yılları arasında El İşi dersi, 1991'den itibaren ise Ev Ekonomisi dersi okutulmuştur.

Tablo 2: 1937-1995 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Birinci Sınıfta Okutulan Dersler (Gelenbevi Ortaokulu Sınıf Geçme Defterleri, 1937-1995)

YIL	DERSLER																	
	Türkçe	Tarih	Coğrafya	Sosyal Bil giler	Yurt Bilgisi	Matematik	Kimya ve Fen Bilgisi	Ticaret	Tabii İlimler	Yabancı Dil	Resim Resim-İş	Cimnastik	Müzik	İş Bilgisi	Din K	Ahlak	El İşi	Ev Ekonomisi
1937-1938	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1938-1939	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1939-1940	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1940-1941	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1941-1942	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1942-1943	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1943-1944	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1944-1945	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1945-1946	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1946-1947	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1947-1948	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1948-1949	✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1949-1950	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1950-1951	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1951-1952	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1952-1953	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1953-1954	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1954-1955	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1955-1956	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1956-1957	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1957-1958	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1958-1959	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1959-1960	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1960-1961	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1961-1962	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1962-1963	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1963-1964	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1964-1965	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1965-1966	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1966-1967	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1967-1968	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1968-1969	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1969-1970	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1970-1971	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1971-1972	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1972-1973	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1973-1974	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1974-1975	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1975-1976	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
1976-1977	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
1977-1978	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
1978-1979	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
1979-1980	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
1980-1981	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
1981-1982	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
1982-1983	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1983-1984	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1984-1985	✓			✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1985-1986	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1986-1987	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1987-1988	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1988-1989	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1989-1990	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1990-1991	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
1991-1992	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓
1992-1993	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓
1993-1994	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓
1994-1995	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓

1937-1996 yılları arasında Gelenbevi Ortaokulu ikinci sınıfında çeşitli isimler adı altında on dokuz ders okutulmuştur. Bu dönemde Türkçe, Matematik, Yabancı Dil, Resim, Beden Eğitim ve Müzik dersi kesintisiz olarak okutulan dersler arasında yer almaktadır. 1937-1939 yılları arasında Kimya, Fizik ve Tabii İlimler ayrı dersler olarak okutulmuştur. 1939-1968 yılları arasında Kimya dersi müfredattan çıkarılmış, Fizik ve Tabii İlimler dersleri devam etmiştir. Tabii İlimler ve Fizik dersleri 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren Kimya ve Fen Bilgisi adı altında okutulmuştur. 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren Tarih ve Coğrafya dersleri de Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Ancak 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren Sosyal Bilgiler dersi tekrar Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersi olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

1949-1968 yılları arasında okutulan İş Bilgisi dersi 1967-1968 eğitim-öğretim yılında Resim dersiyle birleştirilerek Resim-İş adını almıştır. 1956-1957 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Din Bilgisi dersi ile 1976-1977 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ahlak dersiyle 1982-1983 eğitim-öğretim yılında Din Bilgisi ve Ahlak adı altında birleştirilmiştir. 1968-1969 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ticaret dersi 1987-1988 eğitim-öğretim yılından itibaren Muhasebe adı altında okutulmuş ve 1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren müfredattan çıkarılmıştır. Ayrıca 1937-1968 yılları arasında Yurt Bilgisi dersi, 1974-1996 yılları arasında El İşi dersi ve 1937-1944 yılları arasında Askerlik dersi okutulmuştur.

Tablo 3: 1937-1996 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda İkinci Sınıfta Okutulan Dersler (Gelenbevi Sınıf Geçme Defterleri, 1937-1996)

YIL	DERSLER																		
	Türkçe	Tarih	Coğrafya	Sosyal Bilgiler	Yurt Bilgisi	Matematik	Kimya ve Fen Bilgisi	Fizik	Tabii İlimler	Yabancı Dil	Resim Resim-İş	Cimnastik	Müzik	Ticaret	El İşi	İş Bilgisi	Din Bilgisi	Ahlak	Askerlik
1937-1938	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1938-1939	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1939-1940	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1940-1941	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1941-1942	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1942-1943	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1943-1944	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1944-1945	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1945-1946	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1946-1947	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1947-1948	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1948-1949	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1949-1950	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1950-1951	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			
1951-1952	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			
1952-1953	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			
1953-1954	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			
1954-1955	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			
1955-1956	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓			
1956-1957	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1957-1958	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1958-1959	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1959-1960	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1960-1961	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1961-1962	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1962-1963	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1963-1964	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1964-1965	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1965-1966	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1966-1967	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1967-1968	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		
1968-1969	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		
1969-1970	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		
1970-1971	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		
1971-1972	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		
1972-1973	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		
1973-1974	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓		
1974-1975	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1975-1976	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1976-1977	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1977-1978	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1978-1979	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1979-1980	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1980-1981	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1981-1982	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
1982-1983	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1983-1984	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1984-1985	✓			✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1985-1986	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1986-1987	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1987-1988	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1988-1989	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1989-1990	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1990-1991	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1991-1992	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1992-1993	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1993-1994	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1994-1995	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1995-1996	✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		

1937-1997 yılları arasında Gelenbevi Ortaokulu üçüncü sınıfında çeşitli isimler adı altında yirmi bir ders okutulmuştur. Bu dönemde Türkçe, Matematik, Yabancı Dil, Resim, Kimya ve Fen Bilgisi, Beden Eğitim ve Müzik dersi kesintisiz olarak okutulan dersler arasında yer almaktadır. 1937-1938 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulan Tabii İlimler ve Fizik dersleri 1967-1968 eğitim-öğretim yılından itibaren Kimya ve Fen Bilgisi dersiyle birleştirilmiştir. 1937-1967 yılları arasında okutulan Tarih ve Coğrafya dersleri 1973-1974 eğitim-öğretim yılında Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Bu ders 1985-1986 eğitim-öğretim yılında kaldırılmış ve yerine Vatandaşlık Bilgisi dersi konmuştur. 1981-1982 eğitim-öğretim yılından itibaren T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi okutulmaya başlanmıştır.

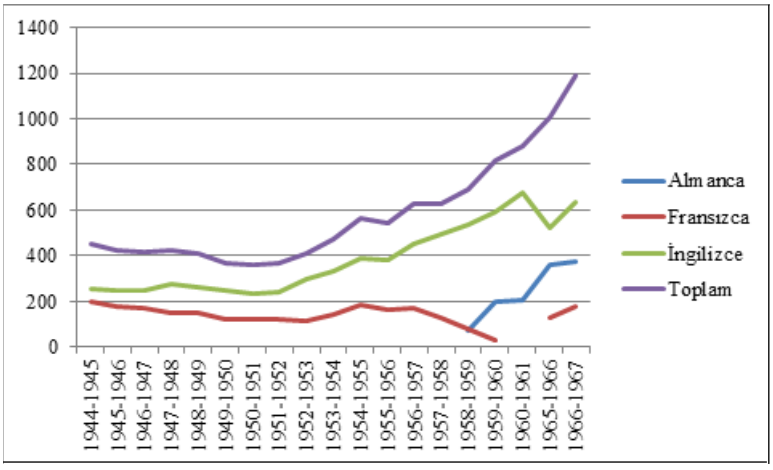
1949-1968 yılları arasında okutulan İş Bilgisi dersi 1967-1968 eğitim-öğretim yılında Resim ile birleştirilerek Resim-İş adını almıştır. 1976-1977 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ahlak dersiyle 1977-1978 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Din Bilgisi dersi 1982-1983 eğitim-öğretim yılında Din Bilgisi ve Ahlak adı altında birleştirilmiştir. 1968-1969 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan Ticaret dersi 1987-1988 eğitim-öğretim yılından itibaren Muhasebe adı altında okutulmuş ve 1991-1992 eğitim-öğretim yılından itibaren müfredattan çıkarılmıştır. Ayrıca 1937-1968 yılları arasında Yurt Bilgisi dersi, 1974-1996 yılları arasında El İşi dersi, 1937-1944 yılları arasında ise Askerlik dersi okutulmuştur. Jimnastik 1950-1951 eğitim-öğretim yılından itibaren Beden eğitim adıyla, Yurt Bilgisi ise Yurttaşlık Bilgisi olarak değişmiştir.

Tablo 4: 1937-1997 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Üçüncü Sınıfta Okutulan Dersler (Gelenbevi Sınıf Geçme Defterleri, 1937-1997)

YIL	DERSLER																					
	Türkçe	Tarih	Coğrafya	Sosyal Bilgiler	T.C. İnkılâp T	Vatandaşlık Bilgisi	Yurt Bilgisi	Matematik	Kimya ve Fen Bilgisi	Fizik	Tabii İlimler	Yabancı Dil	Kesim	Cimnastik	Müzik	Ticaret	Elişi	Ahlak	Din Bilgisi	İş Bilgisi	Askerlik
1937-1938	✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓						✓
1938-1939	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1939-1940	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1940-1941	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1941-1942	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1942-1943	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1943-1944	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						✓
1944-1945	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1945-1946	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1946-1947	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1947-1948	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1948-1949	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓						
1949-1950	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1950-1951	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1951-1952	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1952-1953	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1953-1954	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1954-1955	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1955-1956	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1956-1957	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1957-1958	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1958-1959	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1959-1960	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1960-1961	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1961-1962	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1962-1963	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1963-1964	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1964-1965	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1965-1966	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1966-1967	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
1967-1968	✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1968-1969	✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1969-1970	✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1970-1971	✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1971-1972	✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1972-1973	✓		✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1973-1974	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓					
1974-1975	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1975-1976	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓				
1976-1977	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
1977-1978	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
1978-1979	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
1979-1980	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
1980-1981	✓			✓				✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
1981-1982	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
1982-1983	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1983-1984	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1984-1985	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1985-1986	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1986-1987	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1987-1988	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1988-1989	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1989-1990	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1990-1991	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
1991-1992	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1992-1993	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1993-1994	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1994-1995	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1995-1996	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		
1996-1997	✓				✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓		✓		✓		

1937-1997 yılları arasında öğrencilerin takip ettikleri yabancı diller Almanca, Fransızca ve İngilizce olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ABD ile artan ilişkilerin etkisiyle İngilizce dersinin ağırlığı giderek artmıştır.

Grafik 11: 1944-1967 Yılları Arasında Gelenbevi Ortaokulu'nda Okutulan Yabancı Diller (MEB Ortaöğretim İstatistikleri, 1944-1967)



4. Gelenbevi'deki Sosyal, Kültürel ve Sportif Faaliyetler

Gelenbevî Anadolu Lisesi'nde kuruluşundan bugüne sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yoğun yapıldığı bir okuldur. Zaman içerisinde farklı isimler ve farklı uygulamalarla süren bu etkinlikler öğrencinin kişisel gelişimi, okul hayatına uyum sağlaması, okul kimliğini taşıması bakımından son derece önemlidir. Zaman içinde okulun geçirmiş olduğu bu değişim ve dönüşüm günün koşulları ile birleşince etkinliklerin türleri ve içeriklerinde değişiklikler meydana gelmiştir.

Okulda yürütülen sosyal, kültürel ve sportif çalışmalarda en etkin alan öğrenci kulüpleriydi. 1953 yılında Gelenbevi Ortaokulu'nda Sıhhat ve Temizlik Kolu, Fakir Öğrencilere Yardım Kolu, Kitaplık Kolu, Gezi ve İnceleme Kolu, Kızılay Gençlik Kolu, İş Dersleri Kolu, Fakir Çocukları ve Dershaneleri Koruma Kolu, Bahçe ve Okulu Güzelleştirme Kolu, Spor ve Oyun Yuvası, Temsil Kolu, Basın ve Yayın Kolu, Fotoğraf Kolu, Filmle Öğretim Kolu, Okul Bankası İdare Meclisi, İzci Oymağı ve Müzik Kolu adlı öğrenci kolları bulunuyordu (Deniz, 1953, 2). Okulun önemli kulüplerinden birisi Havacılık Kulübü'ydü. Öğrenciler bu kulüp çatısı altında maket uçak yapmayı öğreniyorlar ve yarışmalara yaptıkları maket uçaklarla katılıyorlardı. 8 Mayıs 1942'de Gelenbevi Ortaokulu Fatih Halkevi'nde Havacılık Günü tertiplemiştir. Bu etkinliğe öğrenci ve öğretmenlerin dışında kalabalık bir dinleyici grubu da katılmıştır (Cumhu-

riyet, 9 Mayıs 1942, 2). Yine 19 Nisan 1947 tarihinde Gelenbevî Ortaokulu Darüşşafaka Lisesi'nin salonunda bir havacılık günü tertip etmiştir. Törende Rıza Bediz'in açış konuşmasından sonra Avukat Ömer Köprülü "Havacılık Ülküsü" adlı bir konferans vermiştir. Ayrıca programda şiirler okunmuş, konuşmalar yapılmış, sinema ve havacılık illüzyonları gösterimleri olmuştur (Cumhuriyet, 20 Nisan 1947, 3).

Okulu gezen gazeteci Ümit Deniz (1953) Gelenbevi Ortaokulu hakkında şunları söylemiştir:

"*Bu mektep sessiz sedasız çalışmasına rağmen, sosyal vadide bir hayli başarılar elde etmiş. Küçük ve genç çocuklardan müteşekkil olan mektep talebeleri büyük insanlar gibi hayatın fırtınalarına şimdiden göğüs gerecek şekilde ve mükemmel bir surette yetiştiriyor. Biz teker teker bütün atölyeleri ve salonları dolaştık. Hakikaten insanın göğsünü iftiharla kabartacak kadar güzel eserler gördük… Gelenbevi ortaokulu çok faal unsurlardan müteşekkil bir mektep… Gelenbevi ortaokulunu gezip gördükten sonra insanın iftiharla göğsü kabarıyor*".

Yine bu dönemde İstanbul'un Fethi'nin 500. Yılı kapsamında Okul Müdürü Rıza Bediz, Muavin Nejat Cansızoğlu, öğretmen Turgut Korcan ve Agah Şener'den oluşan bir heyet İstanbul'un 500. Fetih yıldönümü için bir komisyon kurmuşlar ve şöyle kararlar almışlardır: (Deniz, 1953, 2; Rıza Bediz Fotoğraf Arşivi).

"*Fatih'in mimarlarından Ayaz Ağa ile Sinan'ın mezarlarını gönüllü talebeler bedenen çalışmak suretiyle restore edeceklermiş. Bunların tahtalarını düzenleyip oralara çiçek ekeceklermiş. Bu işte kendilerine meşhur ve maruf bir mimar da yardım ediyormuş. Ayrıca Fatih Sultan Mehmet'in atlastan yapılacak bir bayrakta fetih günü büyük kumandanın türbesi önünde törenle mektep mensupları tarafından direğe çekilecekmiş*."

Ulus gazetesinin "her itibarla iyi bir mektep" diye tarif ettiği Gelenbevi Orta Mektebi'nde 1928-1929 eğitim-öğretim yılının sona ermesi münasebetiyle bir kapanış programı düzenlemiştir. Müsamere okulun musiki öğretmeni Tahir Beyin yönettiği öğrencilerin İstiklal Marşı'nı söylemesiyle başlamıştır. Daha sonra öğrencilerden Muhittin Efendi arkadaşları adına bir konuşma yaparak katılımcılara teşekkür etmiştir. Bu konuşmadan sonra Necmi Efendi'nin Çanakkale Şehitlerine hitaben okuduğu şiir, Muhlis, Cahit, Kemal, Muhsin Efendilerin zeybeği, Cahit ve Muharrem Efendilerin çoban, Sait Efendinin Daüssila parçası ve öğrenciler tarafından temsil edilen Bekirin Rüyası ile İnsan Sarrafı adlı piyesler sahnelenmiştir. Ayrıca Muhlis Efendi tarafından Namık Kemal tablosu, Numan Efendi'nin monoloğu ile Kazım Efendi'nin Acem Şairi adlı parçası takdir edilmiştir. Beden Eğitimi Öğretmeni Necati Bey yönetimindeki öğrencilerin sergilemiş oldukları gösteride beğeni kazanmıştır. Törende Maariften bazı kişiler ile velilerde yer almışlardır. Okuldaki intizam ve mükemmeliyetten dolayı misafirler Müdür Kemal Bey'i takdir ve tebrik edilmiştir (Ulus, 22 Haziran 1929). 22 Nisan 1950'de Cumartesi günü saat 12'de okulda çocuklar için bir eğlence tertip edilmiştir (Cumhuriyet, 21 Nisan 1950). 23 Mayıs 1955'te ise Gelenbevi ve Karagümrük Ortaokulu öğrencilerin oluşan öğretmen Halid Ozan yönetimindeki 167 kişilik koro,

blok flüt ve ağız armonikası karma orkestrası İstanbul Radyosu Okul-Öğrenci Saati'nde bir konser vermişlerdir (Cumhuriyet, 23 Mayıs 1954, 5). Gelenbevi Ortaokulu'nda gerçekleşen en önemli konserlerden biri 1950'li yıllarda ünlü Türk Halk Ozanı Âşık Veysel'in verdiği konserdir (Rıza Bediz Fotoğraf Arşivi).

Farklı dallarda spor müsabakalarına katılan Gelenbevi Ortaokulu Basketbol Takımı Milliyet gazetesi tarafından 20 Kasım 1970 tarihinde haftanın takımı seçilmiştir (Milliyet, 8 Aralık 1955, 6; 13 Kasım 1971, 8; 20 Kasım 1970, 8; 23 Kasım 1972, s.8; Hürriyet, 6 Mart 1958, 6; Cumhuriyet, 16 Ocak 1964, 7). Okulda birbirine destek olan Gelenbevi öğrencileri Türkiye'nin farklı bölgelerinde meydana gelen felaketlere duyarsız kalmamışlar ve onlara yardım elini uzatmışlardır. Aralık 1936'da Adana'da meydana gelen sel felaketinde etkilenen vatandaşlarımıza Gelenbevi Ortaokulu öğrencileri de yardım elini uzatmıştır. Cumhuriyet gazetenin açtığı yardım kampanyasına aralarında topladıkları paralarla destek olan Gelenbevi Orta Mektebi öğrencileri hakkından gazete "Gelenbevi ortamektebinin hamiyetli talebeleri dün aralarında 950 kuruş toplayarak matbaamıza teslim etmişlerdir" şeklinde haber yapmıştır (Cumhuriyet, 9 Aralık 1936). Yardımseverliğin ön planda olduğu Gelenbevi'de öğrenciler birbirlerine destek olmayı sürdürmüşlerdir. 1953 yılında üç sınıflı ortaokulun 8 şubesinde birer kumbara bulunuyordu. Öğrenci ve öğretmen buna arzu ettikleri zaman para atıyorlardı ve biriken para da o sınıfların ihtiyacı için kullanılıyordu (Deniz, 1953, 2). Yine 1995 yılında Ramazan Bayramı öncesi çeşitli mağazaların hediyede olarak gönderdiği eşyalar öğrencilere dağıtılmıştır. Okul Müdürü Mustafa Elbaşı tarihi özelliği olan liselerinde her Ramazan Bayramı öncesi geleneksel olarak bu hediyelerin özellikle başarılı ve öğrencilere birer mükâfat ve hediye olarak dağıtıklarını belirtmiş ve öğrencilerinden de hayata atıldıklarında aynı şekilde davranarak, cemiyette emsal alınacak hayır sahibi insanlar olmalarını beklediklerini ifade etmiştir (Türkiye, 2 Mart 1995, 8).

Öğrencilerinin sosyal ve kültürel yönden gelişmeleri için Gelenbevi kurulduğu günden bugüne gezilere özel bir önem vermiştir. Mayıs 1934'te Gelenbevi Orta Mektebi öğrencileri özel bir vapurla boğazda gezinti yapmışlardır (Cumhuriyet, 7 Mayıs 1934). Ayrıca 26 Mayıs 1937'de Denizcilerin Bahar Bayramı'nı kutlamak için Gelenbevi Orta Mektebi öğrencileri Heybeliada Deniz Lisesi'nde yapılan kutlamalara katılmıştır (Cumhuriyet, 23 Mayıs 1937). Kültürel etkinliklere de önem veren Gelenbevi farklı temalarla kutlama etkinlikleri düzenlemiştir. Gelenbevi Ortaokulu'nda 21-28 Kasım 1960 tarihleri arasında okulda Rönesans Haftası düzenlemiş ve çeşitli etkinliklerle Rönesans temasını işlemiştir. Sanat ve öğretim çevrelerinde Rönesans Haftası çok geniş ilgiyle karşılanmıştır (Cumhuriyet, 26 Kasım 1960; Rıza Bediz Fotoğraf Arşivi).

Türk izcilik tarihinde önemli ve müstesna bir yeri olan Gelenbevî Ortaokulu bu alandaki faaliyetleriyle birçok gencin yetişmesine öncülük yapmıştır. Farklı mekânlarda izci kampları düzenleyen Gelenbevî Ortaokulu öğrencilerinin yetişmesi için birçok faaliyette bulunmuştur. 14 Temmuz 1952'de Emirgan'da başlayan 15 günlük Gelenbevî Ortaokulu İzci Oymağı'na 70 kişi katılmıştır. Bu kampa sadece Gelenbevî Ortao-

kulu'nun öğrencileri katılmamış aynı zamanda Londra Beşinci Uluslararası İzci Kampına gitmek için Türkiye'nin farklı illerinden seçilen izcilerde katılmıştır. Türkiye'yi teslim eden bu izciler 18 Temmuz 1952 tarihinde Gelenbevî Ortaokulu İzci Oymağı uğurlamıştır (Milliyet, 13 Temmuz 1952). İzcilik alanında birçok önemli başarısı bulunan Gelenbevi İzcilik Kulübü 9 Ekim 1952 tarihinde Dünya İzcilik Teşkilatı Başkan Mr. Willson tarafından ziyaret edilmiştir. Gelenbevi Ortaokulu İzcilik Kolu Mart 1979'da 1978 yılının "yaz dinlencesinde yurdun çeşitli yerlerinde yapılan kamp çalışmalarını belgeleyen bir fotoğraf sergisi düzenlemiştir. Sergi İstanbul'lular tarafından ilgiyle izlenmiş, öğrencilerin izcilik konusundaki uğraşılarının belgelenmesi dikkati çekmiştir. Gelenbevi Ortaokulu İzcilik Kolunun çalışmalarını belgeleyen fotoğraflar, Beyoğlu Olgunlaşma Enstitüsü'nün sergi salonunda yer almıştır" (Cumhuriyet, 21 Mart 1979).

Sonuç

Bir asırdan fazladır Türkiye'nin eğitilmiş insan gücünün önemli kaynaklarından biri olan Gelenbevi Anadolu Lisesi Türk Milli Eğitimi'nin en önemli kurumlarından biridir. Eski Başbakanlardan Tarihçi Şemsettin Günaltay okul müdürlüğü yaptığı bu kurumdan Tevfik İleri, Edip Cansever ve Nihat Sami Banarlı gibi birçok devlet adamı, öğretmen, sanatçı, yazar, şair, akademisyen, işadamı gibi önemli kişiyi yetişmiştir. İkinci Meşrutiyet'in ilanından birkaç yıl sonra kurulan Gelenbevi İdadisi kısa bir süre sonra sultani düzeyine çıkarılmıştır. Gelenbevi Sultanisi 1919 yılında binası yandığı için başka okul binalarında eğitime devam etmek zorunda kalmıştır. 1924-1925 yılında binası yapılan Gelenbevi bu kez ortaokula dönüştürülmüştür. Gelenbevi Ortaokulu 1991'de liseye, Gelenbevi Lisesi ise 2005 yılında Anadolu lisesine dönüştürülmüştür. Bu özelliğiyle Gelenbevi, Osmanlı'dan günümüze Türk eğitiminin geçirdiği değişim ve dönüşümleri yansıtan en örneklerden biridir.

Birinci Dünya Savaşı'nda hastane olarak hizmet veren Gelenbevi Sultanisi'nin öğretmen ve öğrencileri ülkemizin kurtarılması için cepheye gitmiştir. Gazi okullarımızdan biri olan Gelenbevi, okul binası yandığı dönemde bile eğitim hizmetinde bulunmaya devam etmiştir. Spordan sanata birçok farklı alanda etkinliklerde bulunan Gelenbevi Türk izciliğinde de müstesna bir yere sahiptir. Gelenbevi Ortaokulu'nun Pendik ve Büyükçekmece kamplarına özellikle Rıza Bediz'in fotoğraf arşivinde yer alan fotoğraflar Türk izcilik tarihi için oldukça önemli belgeler niteliğindedir. Zengin bir arşive ve kütüphaneye sahip olan Gelenbevi'de bulunan öğrenci dosyaları, belgeler, kitaplar ve diğer malzemelerin bir kısmı günümüze sağlam bir şekilde ulaşamamıştır.

Osmanlı döneminde idadi ve sultani programlarını uygulayan Gelenbevi Cumhuriyet döneminde, ortaokul, lise, yabancı dil ağırlıklı lise, kredili sistem ve Anadolu lisesi müfredatı uygulamıştır. Bu müfredattan idadi ve sultani müfredatı dönemin siyasi koşulları ve okul binasının yanması sebebiyle uzun süre uygulanamamıştır. Gelenbevi'de 1924-1997 yılları arasında uzun bir süre ortaokul müfredatı uygulanmıştır.

Gelenbevi Ortaokulu sınıf geçme defterlerine göre ortaokul döneminde üç kademede farklı yıllarda toplam elli sekiz çeşit ders okutulmuştur. Ders içerik ve isimlerindeki değişikliklerin dönemin siyasi ve sosyal ortamının etkisinde kalındığı görülmektedir. Örneğin Demokrat Parti iktidarı döneminde Din Bilgisi ve Ahlak dersleri, 12 Eylül darbesinden sonra ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Vatandaşlık dersleri müfredata eklenmiştir. Yine 1930'ların ortalarından İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına kadar Askerlik dersi öğrencilere verilmiştir. Bu derslerin yanında öğrencilerin okul hayatları dışında günlük hayatlarında kullanacakları pratik bilgiler veren İş Bilgisi, Elişi ve Ticaret gibi derslerde müfredata konmuştur. Okulda okutulan yabancı dillerde Türkiye'nin artan uluslararası münasebetlerinden bağımsız değildir.

1991 yılında liseye dönüştürülen Gelenbevi 1991-1997 yılları arasında ortaokul ve lise müfredatını birlikte uygulamıştır. 1997 yılından sonra sadece lise müfredatı uygulayan Gelenbevi Lisesi 2005 yılında Anadolu lisesine dönüştürüldükten sonra 2005-2009 yılları arasında lise ve Anadolu lisesi müfredatını aynı anda uygulamıştır. Gelenbevi'de uygulanan ve değişen ders müfredatı bile Türk Eğitim Sistemi'nde sürekliliğin olmadığının iyi örneklerinden biridir.

Kaynakça

a) Resmi Kaynaklar:

4131 Numaralı ve 28 Muharrem 1329 (29 Ocak 1911) İrâde-i Seniyye, BOA, İrade Maarif, Dosya No: 17, Gömlek No: 9

BOA, İrade Maarif, Dosya No: 17, Gömlek No: 9

BOA, MF. İMF, 42/84-2. 14 Eylül 1330

BOA., MF.TLY., 486/57, (11 Safer 1334/19 Aralık 1915)

Bâbıâli Daire-i Sadaret Meclis-i Vükela ve Ma`rûzât Kalemi 27 Muharrem 1329, 15 Kânûnisânî 1326 (28 Ocak 1911) tarihli Padişahlık Makamına Yazısı, BOA, İrade Maarif, Dosya No: 17, Gömlek No: 9

Gelenbevi Ortaokulu Sınıf Geçme Defterleri

Maarif-i Umûmiye Nezâreti Tahrîrât Müdüriyeti'nin 2211 Hususi Numara ve 3198 Umumi Numara ile Sadaret Makamına 12 Kânûnisâni 1326 tarihinde yazdığı yazı, BOA, İrade Maarif, Dosya No: 17, Gömlek No: 9

MEB Ortaöğretim 1926-1967 İstatistikleri

b) Süreli Yayınlar ve Fotoğraf Arşivi:

Cumhuriyet

Hürriyet

Ulus

Milliyet

Rıza Bediz Fotoğraf Arşivi

Türkiye

c) Kitap ve Makaleler:

Ahmet Cevdet Paşa (1309). **Tarih-i Cevdet**, İstanbul, C.IV.

Bursalı Mehmet Tahir Bey (1975). **Osmanlı Müellifleri**, Meral Yayınevi, İstanbul, C.III.

BİNGÖL, Abdulkudûs (1988). **Gelenbevî İsmail**, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

BİNGÖL, Abdulkudûs (1993). Gelenbevi'nin Mantık Anlayışı, MEB Yayınları, İstanbul.

DAĞDELEN, İrfan (Haz.) (2006). Alman Mavileri, İBB Kütüphaneler ve Müzeler Müdürlüğü, İstanbul.

DENİZ, Ümit (1953). "Hem Okuyan Hem Para Kazanan Öğrenciler", Milliyet, 6 Şubat 1953, s.2

ERGÜN, Mustafa (1996). İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914), Ankara.

GÖLCÜK, Şerafettin – YURDAGÜR (1996), Metin, "Gelenbevî". TDV İslam Ansiklopedisi, İstanbul, s.552-553

GÜÇTEKİN, Nuri (2015). **Eğitimli Bir Neslin I. Dünya Savaşı'yla İmtihanı**, İskenderiye Kitap Yayınları, İstanbul

ÖZYURTKAN, Süreyya; ÖZYURTKAN, Naci (1972). **Gelenbevî**, Çay Matbaası, İstanbul

Salih Zeki (1315). **Kamûs-u Riyâziyât**, İstanbul, C.I.

d) İnternet Kaynakları:

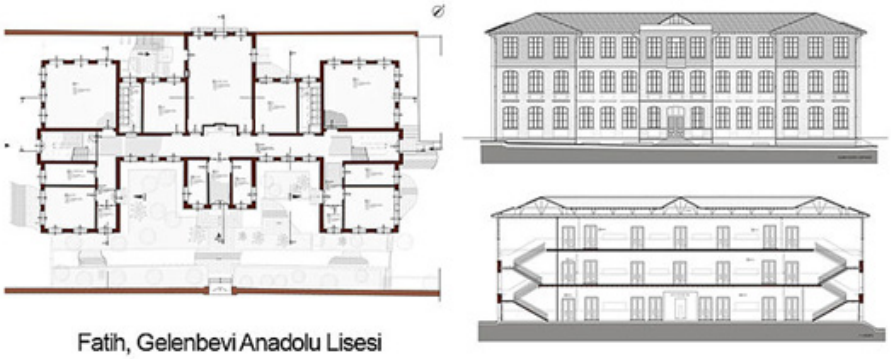
http://www.yuksekticaretli.org/mudurler-rektorler-ve-dekanlarimiz.html

Salih Zeki, Asar-ı Bakiye, C.II

http://109.232.216.174/~tmdorgtr/wp-content/uploads/2015/12/Asar-i_Bakiye_Aritmetik.pdf

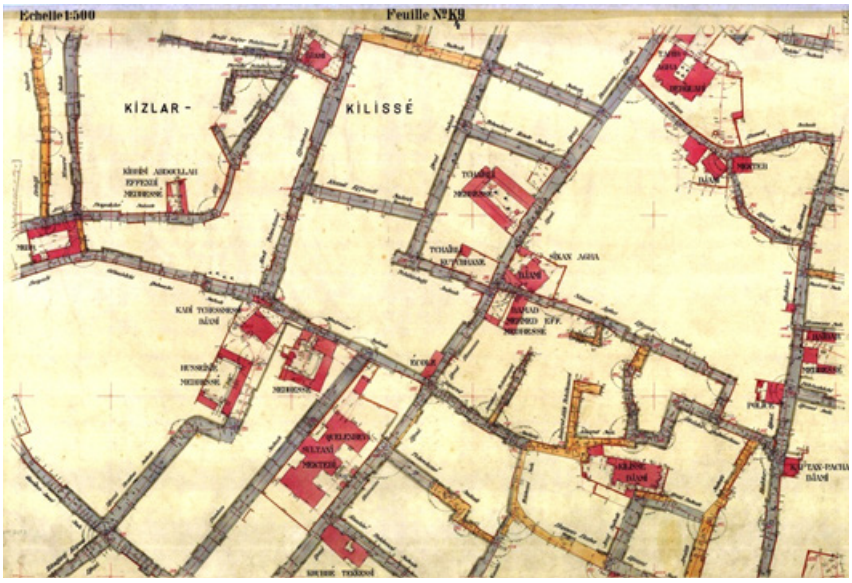
Ekler:

Ek 1: Gelenbevi Okul Binası Planı



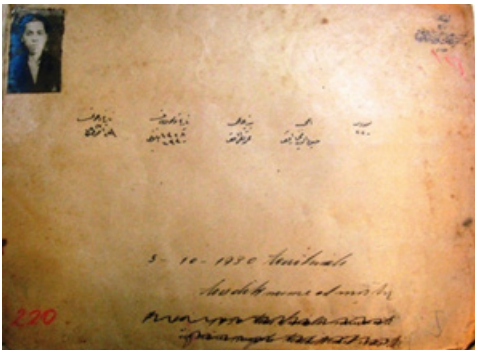
Fatih, Gelenbevi Anadolu Lisesi

Ek 2: Alman Mavileri'nde Gelenbevî Mektebi Sultanisi'nin bulunduğu muhit.



Ek 3: Okul binasının 1919 yangınından önceki ve sonraki hali.

Ek 4: Bir öğrenciye ait öğrenci dosyası ve bir öğrenci karnesi



Ek 5: Âşık Veysel'in Gelenbevi Ortaokulu'nda Verdiği Konsere Ait Bir Fotoğraf (1950'li Yıllar, Rıza Bediz Fotoğraf Arşivi)

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (241-266)

FEN BİLİMLERİ DERSLERİNDE TÜRK-İSLAM BİLGİNLERİNİN ÖĞRETİLMESİNE DAİR ÖĞRETMEN VE UZMAN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nazıme ÖZGÜR TAMDOĞAN[1], M. Bahadır AKTAN[2]

* Bu makale, Dr. M. Bahadır Aktan'ın danışmanlığında tamamlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1 Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB Pursaklar Medine İHO, Ankara, nazmeozgur@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1116-656X.
2 Dr. Öğretim Üyesi; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Ankara, mbaktan@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4160-1406.

Geliş Tarihi: 14.01.2019 **Kabul Tarihi:** 08.07.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, ortaokul fen bilimleri eğitiminde tarihte öne çıkmış Türk-İslam bilginlerine yer verilmesi ve öğretilmesi hakkında fen öğretmenlerinin (Fen Bilimleri, Fen ve Teknoloji) ve uzmanların görüşlerinin araştırılmasıdır. Çalışmaya, Türkiye'de görev yapan 144 ortaokul fen öğretmeni ve ülkemiz üniversitelerinde görev yapan 25 uzmandan oluşan toplam 169 kişi gönüllü katılmıştır. Anket ve mülakat yoluyla katılımcılardan, doküman incelemesi ile ders kitapları ve öğretim programlarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Türk-İslam bilginlerinin fen öğretmenleri tarafından Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla yeterince tanınmadığını ve Türk-İslam bilginlerine derslerde yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından Türk-İslam bilginlerinin bilinmesi ve fen derslerinde öğretilmesine dair katılımcıların görüşlerinde belirgin farklılıklar (örn., önerilen bilim insanları, öğretilmesi uygun görülen sınıf seviyesi gibi) gözlenmiştir. Sonuçlar, hem öğretmen hem de uzman katılımcılar tarafından öne çıkarılan ve ortaokul fen derslerinde öğretilmesi uygun görülen dokuz Türk-İslam bilim insanı olduğunu göstermiştir. Bu kişiler Ali Kuşçu, El-Birûnî, Farabî, Hârezmî, Hezarfen Ahmet Çelebi, İbn-i Sinâ, Mimar Sinan, Pîrî Reis ve Uluğ Bey'dir.

Anahtar Kelimeler: Türk-İslam Bilginleri, Bilim Tarihi, Fen Bilimleri Öğretmeni, Bilimin Doğası, Fen Eğitimi.

EXPERTS AND TEACHERS' VIEWS ABOUT TEACHING TURKISH-ISLAMIC SCHOLARS AND SCIENTISTS IN SCIENCE COURSES

Abstract:

The aim of this study is to investigate and examine the views of science teachers and experts about teaching Turkish-Islamic scientists and scholars in middle school science courses. 169 subjects have voluntarily participated (144 middle school science teachers and 25 experts) in the study. The data obtained from the participants, the textbooks, and the science curricula were analyzed by using descriptive analysis methods and qualitative research techniques. It is determined that according to the science teachers and the experts, in comparison to Western scientists, Turkish-Islamic scientist are not known enough by the science teachers, and these scholars are not being sufficiently addressed or taught in science classes. The differences were observed (e.g., suggested Turkish-Islamic scientists and scholars, proper level of teaching) in the views of the participants. The results revealed nine prominent Turkish-Islamic scholars who should be taught in middle school science classes. These scientists are Ali Qushji, Al-Biruni, Al-Farabi, Al-Khwarizmi, Hezarfen Ahmet Celebi, Avicenna, Sinan the Architect, Muhiddin Piri, and Ulugh Beg.

Keywords: Turkish-Islamic Scholars, History of Science, Science Teacher, Nature of Science, Science Education.

Giriş

Bilim bir ulus, devlet, etnik grup ya da topluluğa özgü bir kavram veya süreci tanımlamaz. Tarih boyunca çeşitli uygarlıklardan etnik kökenleri, ırkları, dinleri, dilleri, cinsiyetleri farklı olan birçok insan az veya çok bilime katkıda bulunmuştur. Bu sebeple, bilim, günümüzde tek bir millet ya da uygarlığa atfedilemeyen, tüm uygarlıkların katkılarından oluşan evrensel bir olgu ve değer olarak görülmektedir (Huff, 2010). Dolayısıyla bilim tarihini öğrenirken ve incelerken ırk, din, dil ve kişi farkı yapılmaksızın bilim ve tekniğin geliştiği her dönem ve mekân göz önünde bulundurulmalıdır. Bilim tarihi araştırmaları, insanlığın başlangıcından günümüze kadar ulaşmış arşivin izin verdiği ölçüde ve bilimsel bilgilerin ışığında tüm insanlığı kapsayıcı şekilde yapılmalıdır (Sayılı, 2005). Sonuçta Sezgin'in (2010) de vurguladığı amaca göre, bilim tarihine düşen en önemli görev; aralıksız bir zincir şeklinde birbirine bağlı olan bu tarihin halkalarını doğru bir şekilde birbirine eklemek olarak ifade edilebilir.

Bilim tarihinin özellikle fen bilimleri öğretiminde yer alması ile bilimin geçmişi ve geleceği arasında sağlam bir köprü kurulabilir (Iliffe, 2016; Sarton, 1995). Bu nedenle bilim tarihi, Matthews (2017) ve Sayılı'nın (2005) da vurguladığı üzere bilime katkıda bulunan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen toplumlar için vazgeçilmezdir. Dolayısıyla fen eğitiminde; bilim tarihine katkıda bulunan medeniyetlerin ve bilim insanlarının çocuklara ve gençlere tanıtılması, hikâyeleştirilerek anlatılması, görsel ve işitsel medya aracılığıyla duyurulması, derslerde ve ders kitaplarında değinilmesi ve de eğlenceli kitap serileri tarzında çeşitli yayınlar ile desteklenerek öğretimine ihtiyaç vardır. Bu durum aynı zamanda toplumun bilime karşı sergilediği güvenin gelişimi ve bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak; hem de öğrencilerin bilimsel çalışmalar ve bir takım buluşlar yapabileceğine dair inanca sahip olması için gerekli ortamı hazırlayacaktır (Matthews, 2017).

Araştırmalar, özellikle bireyin zihinsel süreç becerilerinin kullanılmaya başlandığı ve devamında geliştirildiği ilkokul, ortaokul ve lisede yapılacak bilim tarihi öğretiminin; hem öğrencilerin (Doğan ve Abd-El-Khalick, 2008; Monk ve Osborne, 1997; Solbes ve Traver, 2003) hem de ilgili okullarda görev yapacak öğretmen adaylarının (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000a; Laçin Şimşek, 2011a; Lin ve Chen, 2002; Taşar, 2003) bilim ve bilimin doğası ile ilgili olumlu algılar geliştirmesini sağlayabildiğini göstermektedir. Ayrıca, mesleki ve profesyonel gelişim çerçevesinde hizmet içi öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar da benzer sonuçları ortaya çıkarmıştır. Örneğin çeşitli araştırmalarda gösterildiği üzere, bilim tarihini merkeze alan bir yaklaşım; öğretmenlerin bilimsel kavramlara, yöntemlere ve bilimin doğasına ilişkin daha güçlü bir bakış açısı kazanmasını mümkün kılmaktadır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000a; Akerson, vd., 2009; Höttecke, Henke ve Reiss, 2012; Klopfer, 1969; Matthews, 1989, 2017). Özellikle Amerika ve İngiltere'de yapılan araştırmalar okullarda verilmekte olan fen eğitiminin yetersiz kaldığını; öğretmenlerin ise bilim tarihi ve bilimin doğasına ilişkin konuları ya anlamadığını ya da ilgi duymadığını ortaya koymuştur (DeBoer, 2000; Klopfer, 1969; Matthews, 2017; Monk ve Osborne, 1997).

Bilimin ilerleyişi, bilgi üretimi ve öğrenim boyunca öğrencinin bireysel olarak edindiği bilgilerin gelişimi birbiri ile benzeşen süreçlerdir. Bu nedenle bilim tarihi ile desteklenmiş ve bütünleştirilmiş bir fen eğitimi öğrenciler tarafından bilimin gayet açık ve anlaşılır, hatta kendilerinin de yapabileceği bir etkinlik olduğunu fark etmelerine katkıda bulunur (Appelget, Matthews, Hildreth ve Daniel, 2002). Hodson ve Freeman (1983) on iki yaş altındaki çocuklara tanıtılan çağdaş bilim insanlarından onların zihinlerinde kalanların, öğrencilerin davranışlarının gelişimine ve gelecekteki mesleki tercihlerine yönelik oldukça büyük bir etki bıraktığını tespit etmiştir. Çocuklar, hayatlarının ilerleyen dönemlerinde ulaşmak istedikleri kariyerlerine genellikle ortaöğretime girmeden karar vermektedir (Blatchford, 1992). Araştırmaların işaret ettiği üzere, ilkokul ve ortaokulda öğrencilerin hem bilime hem de bilim insanlarına yönelik olumlu bir görüş geliştirmelerinin, ileride fikirlerini ve seçimlerini etkileyeceği söyle-

nebilir. Bu nedenle, ortaokul fen programlarında bilim insanlarının buluşları, keşifleri, biyografik hikâyeleri ve az da olsa araştırmalarına, icatlarına temel oluşturan çalışmalarından kesitlerin yer alması önemlidir. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin gelişimi için yayın organları ve sosyal çevreleri de önemli bilgi kaynakları arasındadır. Öğrencilerin bilim tarihi ile ilgili edindiği bilgiler başlıca televizyon, genel ağ, gazete, kitap ve dergi gibi yayın organları ile aile, arkadaş ve öğretmenden oluşan sosyal ortamlardan gelmektedir. Daha dikkatli incelendiğinde ise öğretmenlerin ve derslerin, özellikle de Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinin bilim tarihi ile ilgili bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir (İmamoğlu ve Çeken, 2011).

Yapılandırmacı ve ürün temelli bir öğrenme aracı olarak tanımlanan bilim tarihi (Matthews, 1994; Monk ve Osborne, 1997) ile desteklenmiş fen derslerinin, öğrencilerin bilimsel düşünme ve bilim okuryazarlığı yetisini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Fen dersleri, bilim tarihine ilişkin çeşitli etkinlikler ile zenginleştirilebilir. Bu etkinlikler ile öğrencilerin hem Batı uygarlıklarına hem de yakın ve uzak Doğu uygarlıklarına ait bilim insanlarını tanımaları sağlanabilir. Öyle ki, bilim tarihi destekli öğretimin öğrencilerin fen öğrenmeye dair merak ve motivasyonlarını arttırdığı, bilimin doğasının öğretiminde pozitif katkıları olduğu ve bilim okuryazarı bireylerin yetişmesine zemin hazırladığı birçok çalışmada önemli bir argüman olarak belirtilmektedir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000b; Rutherford, 2001; Gooday, Lynch, Wilson ve Barsky, 2008; McComas, 2008; Doğan, vd., 2011). Farklı çalışmalarda da, bilim tarihinin fen derslerinde öğretilmesi ile öğrencilerin bilimin toplumsal rolünü anlamaları, bilime dair olumlu tutum geliştirmeleri ve bilimsel çalışmalar yapabilmeleri için özgüven gelişimi sağladığı belirtilmiştir (Höttecke, Henke ve Reiss, 2012; Matthews, 2017; Taşar, 2003; Wang ve Cox-Petersen, 2002).

Bilim Tarihinin Öğretim Programlarında Yeri

Pek çok ülkede olduğu gibi (örn., AAAS, 1993; Matthews, 1989; NGSS, 2013), ülkemizde de önemli müfredat çalışmaları yapılmıştır. 2004 yılında yenilenen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve ilgili kazanımlarda (MEB, 2006) bilim tarihine daha çok yer verilmiş ve ilgili ders kitaplarında da bu kazanımlar çeşitli örneklerle, konu anlatımları ile yansıtılmıştır. 2013 Ulusal Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2013) incelendiğinde de bilim tarihi ile ilişkili kazanımların yer aldığı görülebilir. Öğretim programının amaçlarında, "Tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini" öngören ifadeler (7. ve 8. maddeler) net olarak yer almaktadır. Programın temel hedefleri arasında ise *"Bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak"* ve *"Bilimin, tüm kültürlerden bilim insanlarının ortak çabası sonucu üretildiğini anlamaya katkı sağlamak ve bilimsel çalışmaları takdir etme duygusunu geliştirmek"* (MEB, 2013, s.II) gibi ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamına daha detaylı bakıldığında 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde özellikle bilim tarihine dair ka-

zanımlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin; 6. sınıf programında yer alan 6.1.1.2. numaralı kazanım, *"Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili olarak ileri sürülen görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır. Mikroskobun gelişimi ve diğer teknolojik araçlar yardımı ile değişen hücre yapılarına örnekler verilir"* (s.22), öğrencileri hücre ve mikroskop ile ilgili bilgilerin nasıl geliştiğini ve ilişkilendirildiğini, yani bilimsel ve tarihi sürecini araştırmaya yönlendirmektedir. Keza öğrencilerin atom kavramı, çeşitli teknolojik araçlar ve periyodik sistemin gelişim sürecini araştırmaya teşvik eden farklı kazanımlar da örnek olarak verilebilir: *"Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular"* (7.3.1.2., s.33), *"Teleskopun ne işe yaradığını ve gök bilimin gelişimindeki önemini açıklar"* (7.7.3.1., s.38) ve "*Geçmişten günümüze periyodik sistemin oluşturulma sürecini araştırır ve sunar"* (8.3.1.1., s.41).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında hazırlanıp taslak olarak kamuoyu ile paylaşılan ve günümüzde yürürlükte olan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı ve kazanımları incelendiğinde de benzer bir bilim tarihi yaklaşımı görülmektedir (MEB, 2018). Zira yeni programın ana hedefi olarak tüm "bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesi" vurgulanmakta ve temel amaçlar arasında "*Bilim insanlarınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak*" şeklinde ifade edilmektedir (Madde 6, s.9). Ne var ki bilim tarihi ile ilgili kazanımlar incelendiğinde genellikle 7. sınıf düzeyinde bunlara yer verildiği görülmektedir. Örneğin; 7. sınıf programında yer alan 7.1.1.5. numaralı kazanım, *"Teleskobun gök bilimin gelişimindeki önemine yönelik çıkarımda bulunur. a. Rasathane (gözlemevi) kurulma yerlerinin seçimine ve bu yerlerin taşıdığı şartlara değinilir. b. Batılı gök bilimciler ve Türk İslam gök bilimcilerinin katkılarına değinilir"* (s.39) ifadeleri ile bilim tarihinden örnek bilim insanlarına atıf yapılmakta ve öğrencileri bilim tarihi ile ilgili araştırmaya yönlendirmektedir. Yine bir önceki programa benzer şekilde "*Geçmişten günümüze, hücrenin yapısı ile ilgili görüşleri teknolojik gelişmelerle ilişkilendirerek tartışır"* (7.2.1.2., s.40), *"Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular"* (7.4.1.2., s.42) ve 8. sınıfta *"Geçmişten günümüze Türkiye'deki kimya endüstrisinin gelişimini araştırır"* (8.4.6.1., s.51) gibi kazanımlar ile bilimin tarihsel sürecine vurgu yapılmaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Araştırma Problemi

Gerek fen kitaplarında ve müfredatlarda gerekse basın yayın organlarında çoğu kez adı geçen bilim insanlarının Batı kökenli olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin zihinlerinde fen bilimlerine katkıda bulunan insanların daha çok Batılı bilginler olduğu yönünde bir algı oluşturmaktadır. Hâlbuki, fen bilimlerinin gelişim sürecine bakıldığında hem Doğu hem de Batı uygarlıklarının bilime önemli katkılar sağladığı; dönem dönem belirli toplumların ve medeniyetlerin (örn., Türklerin) bilimsel bilginin üretiminde ve teknolojinin geliştirilmesinde öne çıktığı görülmektedir (Dosay Gökdoğan, 2016; Faruqi, 2006; Matthews, 2017; Sayılı, 1979). Bilim ve teknolojinin tarihsel ilerleyişine, Antik Yunan ve Mısır medeniyetlerinde üretilen bilgilerin Doğu'ya intika-

li, Arap-İslam uygarlığında büyüyen ve biriken bilimsel, teknolojik ve felsefi bilginin Ortaçağ Avrupalılarının çevirileri yoluyla Batı'ya nakli, 18. yüzyıl ve sonrasında modern bilimin Dünya'nın farklı bölgelerinde entelektüel açıdan şekillenmesi örnek olarak verilebilir (Jacquart, 2015; Thompson, 1929). Dolayısıyla, modern bilimin gelişim süreci ağırlıklı olarak Çinliler, Yunanlılar ve Araplar ile Müslümanlar, Hıristiyanlar ve Avrupalıların etkileşimini kapsamaktadır (Hill, 2011; Huff, 2010; Sarton, 1995; Sayılı, 1979; Westfall, 1994). Ne var ki, günümüzde bilim ile ilgili yaygın olan kanılardan biri bilimin kökenlerinin Yunanlılara dayandığı ve bilime en fazla katkının Batı uygarlıkları tarafından yapıldığı şeklindedir (Sarton, 1995; Sayılı, 2005; Sezgin, 2010, 2019). Yunan ve Batı uygarlıklarının modern bilimin doğuşu ve yükselişine yaptığı katkı yadsınamaz olsa da, Doğu uygarlıklarının ve özellikle Türk-İslam coğrafyasında kurulan medeniyetlerin bu süreçteki katkı ve etkileri de görmemezlikten gelinemez (Bakar, 2016; Huff, 2010; Sezgin, 2019).

Zaman zaman, tartışma konusu olan hususlardan bir diğeri ise bilim tarihinde öne çıkan kişiler üzerinedir. Fen bilimleri öğretimi alanında gözlemlediğimiz yaygın problemlerden bir diğeri, öğrenci ve öğretmenlerin Türk-İslam kökenli bilginleri (örn., İbn'ül Heysem) Batı kökenli bilginlere (örn., Isaac Newton) göre yeterince tanımadığı veya bilmediğidir. Fen dersleri öğretim programlarında ve kitaplarında bilimin doğası ve bilim tarihi ile ilgili konular içerisinde Doğu kökenli bilim insanlarına ne derece yer verildiğinin değerlendirildiği çalışmaların sayısı azdır. Örneğin, Laçin Şimşek (2011b) tarafından yapılan çalışmada, 2004 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ve 4.-8. sınıf ilgili ders kitaplarında Türk-İslam bilginlerinin ne düzeyde yer aldığı doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları, program kazanımlarında farklı kültür ve uygarlıkların katkılarına yönlendirme yapılsa bile ders kitaplarında bunun yeterince karşılık bulmadığını, Türk-İslam bilim insanlarının katkılarına değinilmediğini göstermiştir. Oysaki program kazanımlarında doğrudan "Türk bilim adamlarına ve bilime katkılarına örnek verir" şeklinde bir ifade yer almaktadır. Ayrıca incelenen kitaplarda 90 bilim insanın isminin yer aldığını ve bunlardan sadece sekizinin Türk-İslam bilim insanı olduğu tespit edilmiştir (Laçin Şimşek, 2011b). Bu isimler; Ali Kuşçu, Uluğ Bey, Kadızade Rumî, Gıyaseddin Cemşid, Muinuddin Kâşî, Farabi, İbn-i Sinâ ve İbn-i Miskeveyh'dir. Ortaokul fen ders kitaplarında bilim insanı imajının ve kişilerin ne şekilde görselleştirildiğinin araştırıldığı başka bir çalışmada (Karaçam, Aydın ve Digilli, 2014) ise Türk-İslam bilim insanlarının kalıplaşmış bir görsel tarzda; genellikle sarıklı, sakallı ve yaşlı erkekler olarak yer aldığı gösterilmiştir. Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan (2013) tarafından son sınıf fen bilgisi öğretmen adayı 94 kişi üzerinde bilim insanlarını ne kadar tanıdıkları anket kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların belirli bir bilgiye sahip olduğu, ancak Türk-İslam bilginlerinin katkıları konusunda eksikliklerinin bulunduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Ders kitaplarında ismi geçen Batı kökenli bilim insanları arasından, öğretmen adaylarının çoğunun bilgi sahibi olduğunu beyan ettiği kişiler Newton (%92,6), Darwin (%95,7), Mendel (%94,7) ve Arşimed'dir (%93,6). Buna karşın Doğu kökenli sadece iki isim, İbn-i Sinâ %62,8 ve Ali

Kuşçu %24,5 gibi bir orada gözlenmiştir. Bu iki ismi sadece duyduğunu belirtenlerin oranı ise sırasıyla %29,8 ve %50'dir.

Bir başka çalışmada ise, ortaokul 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'ndan yola çıkılarak hazırlanan 5.-8. sınıf ders kitapları, program ve kazanımlar incelendiğinde; Batı uygarlıkları ve bunların yetiştirdiği bilim insanlarına daha çok yer verildiği, Doğu kökenli kişilere ise kısmen değinildiği ve yeterince vurgu yapılmadığı görülmüştür (Özgür ve Aktan, 2015). Tarihte öne çıkan bilim insanlarının isminin en çok 7. ve 8. sınıf kitaplarında yer aldığı görülmektedir. Laçin Şimşek'in (2011b) çalışmasındaki sonuçlara benzer biçimde, toplam 87 ismin sadece yedisinin (%8) Doğu kökenli, Türk-İslam bilim insanları olduğu görülmüştür (Özgür ve Aktan, 2015). Ders kitaplarında, bilime katkıda bulunduğu belirtilen bu isimler Birûnî, İdrisî, Fatih Sultan Mehmet, Uluğ Bey, İbn-i Sinâ, Mimar Sinan ve Ali Kuşçu'dur.

Yukarıda çerçevesi çizilen durumun sebepleri arasında pek çok neden sayılabilir. Eğitim sistemimizin Batı sistemlerine göre şekillenmesi, bilim tarihi ve bilimin doğası üzerine yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak Batı kökenli olması, bilim ve teknolojik ilerlemelerin Batı dünyası tarafından öncelikle geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gibi çok çeşitli faktörler bu nedenler arasında sayılabilir. Her ne sebeple olursa olsun, fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler, bilim tarihinde öne çıkan Türk-İslam bilim insanlarını Batı uygarlıklarında yetişmiş bilim insanları kadar tanımamaktadır. Öğrencilerin bu noktada yetersiz olması, acaba öğretmenlerden mi kaynaklanmaktadır? Öğretmenler yeterli bilgiye, birikime sahip değil midir? Bu ve benzeri sorular genişletilebilir. Alan yazın incelendiğinde ortaokul Fen Bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin yer almasına dair çok az çalışmaya rastlanmıştır ve yapılan çalışmalar genellikle ders kitapları içeriğinde bilim insanlarının sayısının analizi şeklindedir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmanın problemi, öğretmenleri ve uzmanları kapsamaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin ve fen bilimleri ile bilim tarihi alanında çalışan uzmanların, ortaokul Fen Bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesine dair görüşlerinin neler olduğu ve hangi bilim insanının hangi seviyede öğrenilebileceği üzerine öneri ve fikirleri bu çalışmanın temel araştırma sorularıdır. Araştırmayı yönlendiren başlıca alt sorular ise şunlardır. Fen bilimleri öğretmenleri ve uzmanlara göre: 1) fen bilimleri öğretmenlerinin Türk-İslam bilginlerini tanıma ve derslerinde yer verme düzeyleri nelerdir? 2) Ortaokul fen derslerinde öğrencilerin Türk-İslam bilim insanları hakkında bilgi edinme düzeyleri nasıldır? 3) Türk-İslam bilginlerinden, fen bilimleri öğretmenlerince bilinmesi gereken ve fen derslerinde öğretilmesi önerilen isimler nelerdir? 4) Ortaokul öğrencileri hangi bilim insanının ismini öğrenmeli ve hangi sınıf düzeyinde bu isimlerin öğrenilmesi önerilmektedir?

Elde edilen bulgular analiz edilerek incelenmiştir. Ayrıca fen dersleri, öğretmen eğitimi ve fen bilimleri öğretim programlarının bu konuda geliştirilmesi ve farkındalık oluşturulabilmesi için öneriler sunulmuştur. Bu araştırmada bahsi geçen Türk-İslam bilginleri ifadesi bir etnik ya da dini kökeni değil; daha çok belirli coğrafi bölgeleri,

özellikle Orta Doğu, Orta ve Batı Asya ile Kuzey Afrika ve 8.-18. yüzyıllar arasında bu bölgelerde yaşamış bilim insanlarını tanımlamaktadır.

Yöntem

Belirlenen bir duruma yönelik yapılan bu nitel araştırmada, bir problemi kendi sınırları içinde bütüncül şekilde analiz eden durum çalışması, bireylerin bir olguya dair yaşantıları, algılama biçimleri ve bunlara yüklediği anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Strauss ve Corbin, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dolayısıyla, çalışmanın temelini oluşturan ön araştırma sürecinde kapsamlı doküman incelemeleri ve karşılaştırmaları yapılmıştır. Çalışmanın şekillenmesinden sonra bireylerin görüşlerinin ayrıntılı biçimde ortaya çıkartılmasını sağlayan anket tasarlanmış ve gönüllü katılımcılar tarafından cevaplandırılmıştır. Araştırmacılar tarafından toplanan veriler incelenmiş ve son aşamada çalışmaya katılan öğretmenler arasından seçilen gönüllü kişiler ile mülakatlar yapılmıştır. Bir durum çalışması örneği olan bu araştırmada doküman analizi, anket, mülakat görüşmeleri gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak çeşitli yollardan birçok veri elde edilmiştir (Bowen, 2009; Miles ve Huberman, 1994). Bu araştırma, tanımlayıcı, betimleyici durum analizi ile yapılmış ve Türk-İslam bilginlerinin ortaokul Fen Bilimleri derslerinde yer almasına dair fen bilimleri öğretmenleri ile uzmanların görüşleri incelenerek betimlenmiş, açıklanmış ve karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de görev yapan Fen Bilimleri öğretmenleri ile üniversitelerde görev yapan Bilim Tarihi ve Fen Bilimleri uzmanları oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, nitel araştırmalarda kullanılan bir örneklem türü olan amaçlı örnekleme yöntemine (Balcı, 2013; Strauss ve Corbin, 1998) göre belirlenmiştir. Çalışma grubu, sınırlama ya da rastgele seçim olmadan araştırma hakkında e-posta ve telefon aracılığıyla bilgilendirilerek davet edilen ve gönüllü katılmayı kabul eden kişilerden oluşmuştur (N=177). Araştırmada iki farklı çalışma grubu vardır. Bu gruplardan birincisi ülke genelinde farklı şehirlerde görev yapan ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinden (n=152) oluşurken; ikincisi ise alan uzmanlarından (n=25) oluşmaktadır. Alan uzmanları, ülkemiz üniversitelerinde görev yapmakta olan; bilim tarihi, bilim felsefesi, fen eğitimi alanlarında çeşitli üniversitelerde eğitim ve araştırma faaliyeti yürüten kişilerden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenler arasından sekiz kişi araştırma anketini tam olarak cevaplamadığı veya farklı branşlardan olduğu gerekçesiyle çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylece, gönüllü 144 Fen Bilimleri öğretmeni ve 25 uzman çalışmada yer almıştır.

Öğretmen grubundaki katılımcıların 49'u erkek ve yaş ortalaması 31 iken; kadınlarda (93 kişi) yaş ortalaması 29'dur ve iki katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir. Bu çalışma grubunda beş yıl ve daha üzeri mesleki tecrübeye sahip olan öğretmenler çoğunluktadır. Adıyaman, Aksaray, Ankara, Bolu, İstanbul, İzmir, Şanlıurfa gibi çeşitli

şehirlerden katılımcılar anketi cevaplamıştır. Uzman grubu ise 23 erkek ve iki kadın katılımcıdan oluşmaktadır. Bu gruptaki katılımcıların yaş bilgisi istenmemiştir. Kendi ifadelerine göre uzmanlık alanlarının dağılımı (ve kişi sayısı) şu şekildedir: bilim tarihi (6), genel tarih (5), Osmanlı tarihi (4), bilim felsefesi (2), fen eğitimi (4) ve fen bilimleri (4). Başta Ankara ve İstanbul olmak üzere, Muğla, Sakarya, Yalova gibi çeşitli illerden uzmanlar anketi cevaplamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında doküman incelemesi, anket ve görüşme kayıtları olmak üzere üç farklı yoldan veri toplanmıştır. Öncelikle, verilerin toplanması için ihtiyaç duyulan veri toplama aracı geliştirilmiştir. İlk aşamada, araştırma konusuna temel olan bilim insanlarını içermesi bakımından 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı ve bu programa uygun olarak hazırlanmış ortaokul 5.-8. sınıf ders kitapları incelenmiştir. Karşılaştırmalı tarama modeli (Balcı, 2013; Bowen, 2009) kullanılarak öğretim programı ve kazanımlar, tüm medeniyetlerden bilim tarihine katkıda bulunmuş bilim insanlarını içermesi amacıyla kapsamlı olarak taranmıştır. Daha sonra, ders kitaplarındaki Türk-İslam bilginleri ve çalışmalarına yer verilen sınıf seviyesi, ünite ve konu isimleri ile yer verilme biçimi (örn., okuma parçası, bilgi dağarcığı gibi kısımlar) doküman incelemesi yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Bu ön araştırma sonuçlarına göre, 18 Türk-İslam bilgini belirlenmiştir. Belirlenen Türk-İslam bilginleri; Ali Kuşçu, Akşemseddin, El-Birûnî (Beyrunî), Câbir bin Hayyân, El-Cezerî, El-Kindî, Hezârfen Ahmet Çelebi, Mimar Sinan, İbn-i Sinâ, İbn'ül Heysem, Farabî, Fergânî, Hârezmî, Gazzâlî, Ömer Hayyam, Pîrî Reis, Kâtip Çelebi ve Uluğ Bey'dir. Bu isimler araştırma anketine dahil edilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecince ikinci aşamada, araştırma problemlerine ilişkin verileri elde etmek amacıyla alan yazında mevcut ölçekler incelenmiştir. Örneğin Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) tarafından hazırlanan Bilimin Doğasına İlişkin Görüşler Anketi (VNOS) gibi fen eğitimi, bilim tarihi eğitimi ve bilim tarihi destekli eğitimin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine etkisini inceleyen farklı anketler bulunsa da Türk-İslam bilginleri veya fen eğitiminde Türk-İslam bilginlerine yer verilmesi durumu ile ilgili bir ankete rastlanmamıştır. Bu nedenle fen eğitiminde Türk-İslam bilginlerine yer verilmesine dair öğretmen ve uzman görüşlerini kapsayan yeni bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket pilot çalışma ile asıl araştırmaya dahil edilmeyen yedi fen bilimleri öğretmeni ve üç uzman ile uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından test edilmiştir. Elde edilen bilgiler ve geri dönütler sonucunda yeni sorular eklenmiş, bazı maddeler ise daha net anlaşılacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Tekrar test edilen anket uygulama amacıyla öğretmen ve uzman anketi olarak son halini almıştır. Anket uygulamaları Google Forms üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ancak bazı nadir durumlarda (örn., ileri yaşta bulunan uzmanlar, genel ağ erişim sorunu yaşayan öğretmenler gibi) katılımcılar anketi kağıt üzerinde doldurmuştur.

Öğretmenlere uygulanan anket, toplam 18 madde içermektedir. İlk beş madde, katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, üniversite mezuniyet yılı ve öğretmenlik deneyim yılı) belirlemektedir. Geri kalan toplam 13 madde ise katılımcıların görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Uzman katılımcılara uygulanan ankette ise uzmanlık alanlarının belirtilmesi istenmiştir. Anketin iki versiyonu arasında başlıca fark demografik sorulardır. Seçenekli ve açıklama gerektiren, açık ve kapalı uçlu maddeler ise anketin (Ek 1) iki versiyonunda da aynıdır.

Anket uygulamalarından sonra, Fen Bilimleri öğretmenlerine yönelik bir mülakat formu geliştirilmiştir. Katılımcılar için kullanılan anketlerden yararlanılarak açık uçlu sorulardan oluşan, beş ana maddelik yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Görüşmeler, daha önce anket sorularını cevaplamış gönüllü olarak katılmayı kabul eden, devlet okullarında görev yapan 14 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Sorular; (a) fen derslerinde ismi geçen bilim insanlarına örnekler verilmesi, (b) derslerde Doğu kökenli (Türk-İslam) bilim insanlarına yeterince değinilip değinilmediği, (c) fen öğretmenleri ve (d) öğrencilerin bu kişiler hakkında bilgi edinmesinin gerekli olup olmadığı, (e) öğretmen ve öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttırılması için neler yapılabileceği gibi çeşitlilik göstermektedir. Görüşme süreçlerinin ses kayıtları tutulmuş, bu kayıtlar daha sonra yazılı hale dönüştürülmüş ve nitel araştırma yöntemiyle (Strauss ve Corbin, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2013) analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde yüzde, frekans ve tema oluşturma gibi betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır (Balcı, 2013; Miles ve Huberman, 1994; Strauss ve Corbin, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz yoluyla elde edilen veriler arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkarılabilir ve yorumlanabilir. Analizin ilk aşamasında araştırma konusu ve araştırma odağını tanımlayan kavramsal bir çerçeve (örn., araştırma sorusu ve alt sorular) ortaya konur. İkinci aşamada kavramsal çerçeve içinde yer alan veriler belirlenir ve kategorize (örn., verilerin nasıl elde edildiği, nasıl düzenlendiği, araştırmanın kavramsal çerçevesine uyumu) edilir. Üçüncü aşamada ise ortaya çıkan veri kategorileri, anlamlı temalar ve alıntılarla (örn., fen bilimleri öğretmeni ve uzman görüşlerinin uyumu, farklılığı, ilişkisini ortaya koyan veriler) desteklenir. Son aşamada ise ortaya çıkan anlamlı ilişkiler, açıklanarak yorumlanabilir (Balcı, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mülakat ve anket verilerinin analiz sürecinde; Türk-İslam bilginlerinin öğretmenlerce bilinmesi ve fen derslerinde öğretilmesi hakkında Fen Bilimleri öğretmenleri ve uzmanlarının görüşlerinin neler olduğu, katılımcılara göre, ortaokul öğrencilerinin Türk-İslam bilginlerini öğrenmesinin gerekliliği ve sınıf düzeylerine göre öğrenilmesi gereken Türk-İslam bilginlerinin kimler olduğu gibi alt sorular yol göstermiştir.

Analiz sürecinde her katılımcıya bir kod verilmiş, gerek anket gerekse görüşmelerden elde edilen veriler madde madde tanımlanarak gruplandırılmıştır. Araştırma

soruları ile ilişkilendirilen gruplar, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda temaların oluşmasını ve nitel olarak yorumlanmasını sağlamıştır. Bu araştırmada izlendiği üzere; ön çalışma ve pilot uygulama sonrasında, veri kaynaklarının ve toplama yöntemlerinin çeşitliliği ile uygulanan analiz yöntemi çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından önemlidir ve araştırılan durum veya konunun daha bütün bir resminin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer taraftan, bu araştırmanın sonuç ve bulgularının yorumunda, çalışma gruplarında yer alan katılımcıların sınırlı sayıda olması; çalıştığı il, deneyim yılı, mesleki ve genel kültür bilgisi gibi pek çok etkenin varlığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Bulgular

Ortaokul Fen Bilimleri derslerinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesine dair Fen Bilimleri öğretmenleri ve uzmanların görüşleri incelenmiş; katılımcıların fen öğretmenlerinin bilginleri tanıma ve derslerinde yer verme düzeyi, hangi Türk-İslam bilim insanının hangi sınıf düzeyinde öğrenilebileceği gibi konulardaki görüşlerine dair bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur.

Türk-İslam Bilginlerinin Tanınma, Fen Derslerinde Yer Verilme ve Öğrencilerin Bilgi Edinme Düzeyleri

Katılımcıların; Fen Bilimleri öğretmenlerinin Türk-İslam bilginlerini Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla ne kadar tanıdığı, derslerinde ne kadar yer verdiği ve öğrencilerin ortaokul fen derslerinde Doğu kökenli bilginler hakkında yeterli bilgi edinmesi ile ilgili verdiği cevapların dağılımı Tablo 1'de görülebilir. Bulgular incelendiğinde gerek uzman (2 kişi) gerekse öğretmen (8 kişi) grubundan çok az sayıda kişi Türk-İslam bilim insanlarının Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından yeterince tanındığını belirtirken; tanınmadığını belirtenlerin sayısı ise sırasıyla 6 ve 22 kişidir. Her iki gruptaki katılımcılar %68 ve %79 gibi bir oranda bu bilim insanlarının yeterince tanınmadığı konusunda hemfikirdir. Ayrıca, fen derslerinde yer verilme açısından yeterli bulanların sayısı uzman grubunda sadece bir kişi öğretmen grubunda ise 4 kişidir. Derslerde yer verilmediğini belirtenlerin sayısı ise 6 uzman ve 42 öğretmendir. Bununla birlikte yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı uzman grubunda %72 (18 kişi), öğretmen grubunda ise %68 (98 kişi)'dir. Uzmanların %24'ü (6 kişi), öğretmenlerin ise %29'u (42 kişi) fen derslerinde Türk-İslam bilim insanlarına yer verilmediğini belirtmiştir.

Tablo 1. Türk-İslam Bilginlerini Tanıma, Yer Verme ve Bilgi Edinme Düzeyleri

	Fen Bilimleri Öğretmenleri		Uzmanlar	
	f	%	f	%
Öğretmenlerin Batı kökenli bilim insanlarına göre tanıma düzeyleri				
Yeterli	8	6	2	8
Yetersiz	114	79	17	68
Tanımıyor	22	15	6	24
Öğretmenlerin derslerde yer verme düzeyleri				
Yeterli	4	3	1	4
Yetersiz	98	68	18	72
Yer vermiyor	42	29	6	24
Öğrencilerin fen derslerinde bilgi edinme düzeyleri				
Yeterli	5	3,5	1	4
Yetersiz	128	89	19	76
Fikrim yok	11	7,5	5	20

Ortaokul fen derslerinde öğrencilerin Türk-İslam bilim insanları konusunda yeterli bilgi edinmesi ile ilgili soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde, sadece bir uzman ve 5 öğretmen yeterli olduğunu ifade etmiştir (Tablo 1). Diğer taraftan yetersiz bulanların oranı uzman grubunda %76 (19 kişi), öğretmen grubunda ise %89 (128 kişi)'dir. Ayrıca bu soru ile ilgili 5 uzman ve 11 öğretmen fikrinin olmadığını beyan etmiştir.

Mülakat ve anket verilerinin analizi ile ortaya çıkan katılımcı görüşlerinin örnekleri Tablo 2'de görülebilir. Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla Türk-İslam kökenli bilim insanlarının Fen Bilimleri öğretmenlerince tanınma, fen derslerinde yer verilme ve öğrencilerin derslerinde bu kişiler hakkında bilgi edinmesi konusunda gerek öğretmen gerekse uzman görüşleri arasında çeşitlilikler bulunmaktadır. Bununla birlikte, katılımcılar arasında öğretmenlerinin Türk-İslam bilginlerini yeterince tanımadığı, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yeterli bilgi ve donanım kazanamadığı, kaynakların ve kitapların sınırlı olması, medyanın ve öğretim programlarının yoğunluğunun etkisi yanında; bilim tarihine ilginin az olması, modern bilim ile ilişkilendirilen tanım, kavram, formül gibi ifadelerin Batı tarafından geliştirilerek yaygınlaştırıldığı ve eğitim sistemimize yansıdığı gibi öne çıkan fikirler tespit edilmiştir.

Tablo 2. Türk-İslam Bilginlerinin Tanınma, Fen Derslerinde Yer Verilme ve Öğrencilerin Derslerinde Bilgi Edinme Düzeylerine Dair Görüşler

	Fen Bilimleri öğretmeni (Ö) ve uzman (U) görüşleri
Yeterli	Günümüzde kullanılan buluşların sahibinin Batılılar olması. (Ö/U) Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinde bu bilim insanları hakkında bilgi verilmesi. Ders kitaplarının, İnternet ve kütüphanelerin bu konuda yeterli olması. (Ö)
Yetersiz	Üniversiteye gelene kadar alınan eğitimde, öğretim programlarında ve ders kitaplarında Türk-İslam bilginlerine yer verilmemesi, eleştirel gözle bakılması. Lisans eğitimlerindeki ve lisans ders kitaplarındaki yetersiz içeriğin, öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmalarının önünde engel teşkil etmesi. (Ö) Öğretmenlerin Batı bilim tarihine ilgisinin Türk-İslam bilim tarihine olan ilgisinden fazla olması. Türk-İslam bilginleri hakkında konu ve kaynak eksikliklerinin mevcut olması. Öğrencilerin bu konuda ulaşabileceği kaynakların (medya, İnternet, kitap) sınırlı olması. (U) Müfredatların Batı ile Eski Çağ döneminden bilim insanlarına yer vermesi. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili olmaması ve tarih bilgilerinin zayıf olması. TEOG sınavına hazırlık yapan öğretmenlerin konuyu yetiştirme sıkıntısı. Türk medyasında Türk-İslam bilginlerinden bahsedilmemesi. Kitap, video, film gibi görsel materyallerin ve ülkemizde basılan bilimsel kaynakların ağırlıklı olarak Batılı bilim insanlarını anlatması. Eğitim bilimcileri tarafında ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencileri hedefleyen Türk-İslam bilginlerini içeren yayınların bulunmaması. (Ö) Bilim tarihine gereken önemin verilmemesi. Konuya ülke çapında yeterli önemin verilmemesi. Modern bilim kavramlarının son biçiminin Batı tarafından verilmiş olması ve bu kavramların Türk modernleşmesinde tesirinin büyük olması. Dünya'da hâkim olan Batı merkezli bilim anlayışının varlığı ve buna uygun hazırlanmış bir Türk eğitim sistemi içeriği ve ders kitaplarının bu durumdan etkilenmesi. (U)
Tanımıyor/ Yer vermiyor/ Fikrim yok	Bir çok kuramın Batılı bilim insanlarının ismi ile bağdaştırılması ve formül, sembol vd. Batılı bilim insanlarının isim-soy isminin kullanılması (Newton, N gibi). Öğrencilerin Türk-İslam bilginleri hakkında bilgi edinme durumunun öğretmenden öğretmene değişkenlik göstermesi. (Ö) Günümüz eğitim sisteminin getirisi olarak sadece belli bir alanda uzmanlaşma. (U)

Türk-İslam Bilginlerinin Fen Bilimleri Öğretmenlerince Bilinmesi, Derslerde Öğretilmesi ve Öğrenciler Tarafından Öğrenilmesi

Araştırma sürecinde isimleri belirlenen 18 Türk-İslam bilgininin Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından bilinmesi ve fen derslerinde öğretilmesine dair katılımcıların

görüşleri Tablo 3'de verilmiştir. Veriler incelendiğinde, uzman ve öğretmen çalışma gruplarındaki katılımcılardan %75 ve üzeri gibi yüksek bir oranda Fen Bilimleri öğretmenlerince bilmesi hususunda hemfikir olunan 11 Türk-İslam bilgini olduğu

Tablo 3. Türk-İslam Bilginlerinin Fen Bilimleri Öğretmenlerince Bilinmesi ve Fen Derslerinde Öğretilmesine Dair Görüşlerin Yüzdesi

Türk-İslam Bilginleri	Öğretmenler bilmeli		Fen derslerinde öğretilmeli	
	Fen Bilimleri Öğretmenleri (%)	Uzmanlar (%)	Fen Bilimleri Öğretmenleri (%)	Uzmanlar (%)
Ali Kuşçu	91,7	92	87,5	92
Akşemseddin	86,1	44	75,7	20
El-Birûnî	76,4	92	72,9	84
Câbir bin Hayyân	56,9	72	52,8	56
El-Cezerî	50	76	42,4	68
El-Kindî	31,9	52	29,9	48
Farabî	89,6	88	86,1	72
Fergânî	27,1	60	25,7	48
Gazzâlî	81,9	56	57,6	28
Hârezmî	79,9	92	63,9	72
Hezârfen Ahmet Çelebi	91,7	84	86,1	80
İbn-i Sinâ	95,1	96	95,1	96
İbn'ül Heysem	44,4	76	42,4	64
Kâtip Çelebi	76,4	84	63,9	64
Mimar Sinan	94,4	88	86,1	84
Ömer Hayyam	88,9	84	73,6	68
Pîrî Reis	92,4	92	78,5	92
Uluğ Bey	81,3	92	73,6	84

görülmüştür. Bu bilginler; Ali Kuşçu, El-Bîrûnî, Farabî, Hârezmî, Hezarfen Ahmet Çelebi, İbn-i Sinâ, Kâtip Çelebi, Mimar Sinan, Ömer Hayyam, Pîrî Reis, Uluğ Bey'dir. Ayrıca, katılımcı grupların fikirleri arasında büyük farklılıkların da bulunduğu gözlenmiştir. Örneğin; öğretmenlere göre Akşemseddin (%86,1) ve Gazzalî (%81,9) Fen Bilimleri öğretmenlerince bilinmeli iken; uzmanlara göre bu oranlar, Akşemseddin (%44) ve Gazzalî (%56) olarak gözlenmiştir. Öte yandan, uzmanlara göre İbn'ül Heysem (%76), Ferganî (%60) ve El-Cezerî (%76) öğretmenlerce bilinmesi gerekli isimler olarak görülürken; öğretmenlere göre ise İbn'ül Heysem (%44,4), Ferganî (%27,1) ve

El-Cezerî (%50) gibi isimler çok daha düşük bir orana sahiptir. Bu bulgular; İbn'ül Heysem, Ferganî ve El-Cezerî gibi kişilerin bilim tarihine katkılarının fen öğretmenleri tarafından yeterince bilinmediğini işaret etmektedir. Yine, Akşemseddin ve Gazzalî'nin öğretmenlerce daha çok tarihi kişilikler olarak tanındığı görülmektedir. Öyle ki, Fen Bilimleri öğretmeni katılımcıların büyük bir kısmının, benzer bir biçimde El-Kindî (%31,9) ve Câbir bin Hayyân (%56,9) için de öğretmenlerce bilinmesi gerektiğine dair görüşleri uzmanlara göre çok daha düşük orandadır.

Fen Bilimleri derslerinde Tablo 3'de yer alan Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesi konusunda her iki çalışma grubunda da ortak olarak % 75 ve üzeri oranda fen derslerinde öğretilmesi uygun görülen beş isim bulunmaktadır. Bunlar; Ali Kuşçu, Hezârfen Ahmet Çelebi, İbn-i Sînâ, Mimar Sinan ve Pîrî Reis'tir. Bu bulgulara göre katılımcıların; El-Bîrûnî, Farabî, Hârezmî, Kâtip Çelebi, Ömer Hayyam ve Uluğ Bey'in öğretmenler tarafından bilinmesi gerektiği konusunda hemfikir olsa da, bu isimlerin fen derslerinde öğretilmesi konusunda ortak bir görüşe sahip olmadıkları söylenebilir.

Verilerde dikkat çeken bir başka husus ise öğrencilerin söz konusu bilginlerden hangilerini öğrenmesi gerektiği ile ilgilidir. Ortaokul öğrencilerinin, isimleri belirlenen Türk-İslam bilim insanlarından hangilerini öğrenmesi gerektiği ile ilgili soruya katılımcıların verdiği cevapların dağılımı Tablo 4'te görülebilir. Bulgular incelendiğinde katılımcılar arasında belirgin bir fark olduğu ve belirli isimlerin diğerlerinden büyük bir farkla öne çıktığı tespit edilmiştir. Her iki çalışma grubunda da %75 ve üzeri oranda öğrencilerin öğrenmesi konusunda hemfikir olunan Türk-İslam bilginleri sırasıyla *Ali Kuşçu*, İbn-*i Sinâ, Mimar Sinan, Pîrî Reis, Uluğ Bey*'dir. Bulgular daha öncekiler ile kıyaslandığında, öğretmen ve uzmanların fen derslerinde öğretilmesini uygun gördükleri isimler ile öğrencilerin öğrenmesini uygun buldukları bilginlerin iki kişi haricinde ortak olduğu görülmektedir. Uzmanların büyük çoğunluğu (%80) Hezarfen Ahmet Çelebi'nin fen derslerinde öğretilmesi gerektiğini ifade ederken, ortaokul öğrencilerinin Hezarfen Ahmet Çelebi'yi bilmesini (%72) aynı oranda gerekli görmemiştir. Diğer bir farklılık ise, öğretmenlere göre Uluğ Bey'in fen derslerinde öğretilmesi (%73,6) ile öğrenciler tarafından bilinmesi (%77,8) gerekliliğine dair görüşleri arasında küçük bir fark bulunmasıdır. Gözlenen farkların her iki isim için büyük ve anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerince Öğrenilmesine Dair Görüşlerin Dağılımı

Türk-İslam Bilginleri	Öğrenciler öğrenmeli	
	Fen Bilimleri Öğretmenleri (%)	Uzmanlar (%)
Ali Kuşçu	88,2	92
Akşemseddin	78,5	24
El-Birûnî	63,2	84
Câbir bin Hayyân	58,3	56
El-Cezerî	52,1	64
El-Kindî	42,4	48
Farabî	83,3	72
Fergânî	43,1	48
Gazzâlî	68,1	28
Hârezmî	67,4	72
Hezârfen Ahmet Çelebi	86,8	72
İbn-i Sinâ	88,9	92
İbn'ül Heysem	52,8	64
Kâtip Çelebi	74,3	68
Mimar Sinan	88,2	88
Ömer Hayyam	80,6	68
Pîrî Reis	88,9	88
Uluğ Bey	77,8	84

Öğrencilerin öğrenmesi hususunda uzmanlara göre en az önerilen beş isim sırasıyla Akşemseddin (%24), Gazzâlî (%28), El-Kindî (%48), Fergânî (%48) ve Câbir bin Hayyân (%56) olurken; öğretmenlere göre ise El-Kindî (%42,4), Fergânî (%43,1), El-Cezerî (%52,1), İbn'ül Heysem (%52,8) ve Câbir bin Hayyân (%58,3) en az önerilen isimler olarak tespit edilmiştir.

5.-8. Sınıf Fen Derslerinde Öğretilmesi Uygun Görülen Türk-İslam Bilginleri

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen ve uzman katılımcılar tarafından fen öğretmenlerinin bilmesi, fen derslerinde öğretmesi ve de öğrencilerin öğrenmesinin gerekli ve uygun olduğu tespit edilen başlıca dokuz Türk-İslam bilgini bulunmaktadır. Her iki çalışma grubu tarafından, yüksek oranlarda öne çıkan bu dokuz isim; *Ali Kuşçu, El-Birûnî, Farabî, Hârezmî, Hezarfen Ahmet Çelebi,* İbn*-i Sinâ, Mimar Sinan, Pîrî Reis ve Uluğ Bey*'dir. Bu isimler dikkate alındığında, öğretmenler ve uzmanlara göre Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesinin uygun görüldüğü sınıf düzeyleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. 5.-8. Sınıf Fen Derslerinde Öğretilmesi Uygun Görülen Türk-İslam Bilginleri

Türk-İslam Bilginleri	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	Ö (%)	U (%)	Ö (%)	U (%)	Ö (%)	U (%)	Ö (%)	U (%)
Ali Kuşçu	31,9	12	16,7	4	27,1	36	11,8	16
El-Birûnî	11,8	4	20,8	8	25,7	28	13,9	20
Farabî	18,8	4	20,1	0	22,9	24	19,4	32
Hârezmî	12,5	4	18,1	4	27,8	20	14,6	32
Hezârfen Ahmet Çelebi	27,1	12	18,1	4	27,1	20	10,4	24
İbn-i Sinâ	25	16	25,7	8	20,8	16	12,5	28
Mimar Sinan	27,1	12	19,4	8	25,7	16	13,2	20
Pîrî Reis	28,5	8	18,1	0	25	20	14,6	36
Uluğ Bey	18,8	8	20,8	0	30,6	24	10,4	32

Ö: Fen Bilimleri Öğretmenleri, U: Uzmanlar

Veriler incelendiğinde, 5. ve 6. sınıf düzeyinde Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesini tercih eden uzmanların oranlarının öğretmenlere göre çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, uzmanlara göre Türk-İslam bilim insanları ve çalışmalarının anlaşılabilmesi için, öğrencilerin bu isimleri daha ileri yaş ve sınıf seviyesinde öğrenmeleri gerektiğini düşündürmektedir. Zira bu görüş 7. ve 8. sınıf verileri tarafından desteklenmektedir. Yedinci sınıfta, Tablo 5'deki isimlerden sadece üçü (Ali Kuşçu, El-Birûnî, Farabî) öğretmenlere göre daha yüksek bir oranda uzmanlar tarafından önerilirken; sekizinci sınıfta öğretilmesi önerilen dokuz ismin tamamı uzmanlarca çok daha yüksek oranlarda ifade edilmiştir. Verilere göre uzmanlar, genel itibariyle 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere Türk-İslam bilginlerinin öğretilmesini uygun görmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerine göre 5. sınıfta öğretilmesi ağırlıklı olarak uygun görülen bilginler; Ali Kuşçu (%31,9), Mimar Sinan (%27,1), Hezarfen Ahmet Çelebi (%27,1), İbn-i Sinâ (%25) ve Pîrî Reis (%28,5)'dir. Öğretmenler, 6. sınıf düzeyinde İbn-i Sinâ (%25,7), El-Birûnî (%20,8), Uluğ Bey (%20,8), Farabî (%20,1) ve Mimar Sinan (%19,4) gibi isimleri daha uygun görmektedir. Öğretmenlerin 7. sınıf düzeyinde öğretilmesini diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek oranda tercih ettikleri Türk-İslam bilginleri ise Ali Kuşçu (%27,1), Hârezmî (%27,8), Hezârfen Ahmet Çelebi (%27,1), Mimar Sinan (%25,7), Uluğ Bey (%30,6) ve Pîrî Reis (%25)'dir. Dikkat çekici bir başka bulgu ise öğretmenlerin 8. sınıfta öğretilmesini uygun buldukları Türk-İslam bilginlerinin çok daha düşük oranlara sahip olması ve Farabî (%19,4) dışındaki isimlerin geri planda kalmasıdır. Bu sonucun ortaya çıkmasında 8. sınıf programlarının konuları ve öğrencilerin sınavlara hazırlanması gibi hususlar öğretmenlerin görüşlerinde etkili olabilir. Öyle ki, mülakat verilerinde bu sonucu destekleyen bulgulara, öğretmenlerin konuları sınava yetiştirme çabası gibi, rastlanılmıştır.

Uzmanlara göre 5. ve 6. sınıf düzeylerinde öğretilmesi önerilen başlıca isim İbn-i Sinâ'dır. 7. ve 8. sınıf bilginlerin öğretilmesi için daha uygundur. Yedinci sınıfta öne çıkan isimler Ali Kuşçu (%36), El-Birûnî (%28), Farabî (%24) ve Uluğ Bey (%24)'dir. Uzmanlara göre sekizinci sınıf düzeyinde öğretilmesi yüksek oranda önerilen 6 isim belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar; Farabî (%32), Hârezmî (%32), Hezârfen Ahmet Çelebi (%24), İbn-i Sinâ (%28), Mimar Sinan (%20), Pîrî Reis (%36) ve Uluğ Bey (%32)'dir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları Fen Bilimleri öğretmenleri ve uzmanların görüşlerinde önemli farklılıklar ve benzerlikler bulunduğunu göstermiştir. Örneğin, Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla Türk-İslam bilim insanlarının Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından yeterince tanınmadığı konusunda her iki gruptaki katılımcılar %94-92 gibi bir oranda hemfikirdir. Öğretmenlerin %79'u yetersiz veya %15'i tanımıyor şeklinde bir sonuç ortaya koyarken; uzman çalışma grubunda bu oranlar %68 yetersiz, %24 tanımıyor olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, fen derslerinde Türk-İslam bilim insanlarına yer verilme düzeylerini yeterli bulan uzman çalışma grubunda sadece bir kişi (%4), öğretmen çalışma grubunda ise 4 (%3) kişi vardır. Derslerde yer verilme düzeyinin yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı uzmanlar arasında %72 (18 kişi), öğretmen arasında ise %68 (98 kişi)'dir. Ortaokul fen derslerinde öğrencilerin Türk-İslam bilim insanları ile ilgili bilgi edinme düzeylerini yetersiz bulanların oranı uzmanlarda %76 (19 kişi), öğretmenlerde ise %89 (128 kişi) olarak ortaya çıkmıştır.

Türk-İslam bilginlerinin Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından bilinmesi ve fen derslerinde öğretilmesine dair katılımcıların görüşlerinde büyük farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin; öğretmenlere göre Akşemseddin (%86,1) ve Gazzalî (%81,9) Fen Bilimleri öğretmenlerince bilinmesi gerekli olarak değerlendirilirken; uzmanlara göre bu oranlar, Akşemseddin (%44) ve Gazzalî (%56) olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan, uzmanlara göre İbn'ül Heysem (%76), Ferganî (%60) ve El-Cezerî (%76) öğretmenlerce bilinmesi gerekli bilim insanları olarak görülürken; öğretmen çalışma grubuna göre bu oranlar, İbn'ül Heysem (%44,4), Ferganî (27,1) ve El-Cezerî (%50) gibi çok daha düşüktür. Bu sonuçlar İbn'ül Heysem, Ferganî ve El-Cezerî gibi kişilerin öğretmenler tarafından yeterince bilinmediğini işaret etmektedir. Bu sonucu destekleyen bir diğer tespit ise, benzer bir biçimde El-Kindî (%31,9) ve Câbir bin Hayyân (%56,9) için de öğretmenlerin görüşlerinin uzmanlara göre çok daha düşük olmasıdır. Öğrencilerin öğrenmesi hususunda ise, her iki çalışma grubunda da %75 ve üzeri oranda hemfikir olunan Türk-İslam bilginleri; Ali Kuşçu, İbn-i Sinâ, Mimar Sinan, Pîrî Reis ve Uluğ Bey'dir. Bu konuda uzmanlara göre en az önerilen beş isim sırasıyla Akşemseddin (%24), Gazzâlî (%28), El-Kindî (%48), Fergânî (%48) ve Câbir bin Hayyân (%56)'dır. Öğretmenlere göre ise El-Kindî (%42,4), Fergânî (%43,1), El-Cezerî (%52,1), İbn'ül Heysem (%52,8) ve Câbir bin Hayyân (%58,3) en az önerilen isimler olarak tespit edilmiştir.

Sonuçlar her iki katılımcı grubu açısından, öğretmenler ve öğrenciler tarafından bilinmesi ve fen derslerinde öğretilmesi yüksek oranda uygun görülen isimlerde sınıf düzeylerine göre farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Türk-İslam bilim insanlarının öğretilebileceği sınıf düzeyleri açısından, 7. ve 8. sınıf uzmanlar tarafından daha uygun görülmektedir. Uzmanlara göre 5. ve 6. sınıf düzeylerinde öğretilmesi önerilen, İbn-i Sinâ dışında belirgin bir Türk-İslam bilgininin bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan sonuçlar, Fen Bilimleri öğretmenleri açısından 5., 6. ve özellikle 7. sınıf düzeyinde söz konusu isimlerin öğretilebileceğini göstermektedir. Öğretmen ve uzman katılımcıların yüksek oranlarda ortak görüşe vardığı sınıf düzeyinin ise 7. sınıf olduğu tespit edilmiştir. Bu seviyede, öğretilebileceği hususunda hemfikir olunan bilim insanları; El-Birûnî, El-Cezerî, El-Kindî, Farabî, Hârezmî, İbn'ül Heysem ve Hezarfen Ahmet Çelebi'dir. Araştırmanın bulgularında öne çıkan bir başka sonuç ise öğretmenlerin 8. sınıfta öğretilmesini uygun buldukları Türk-İslam bilginlerinin çok daha düşük oranlara sahip olmasıdır. Katılımcı grupları arasındaki bu farkın sebebi, öğretmenlerin sınav konularına yoğunlaşma isteği olabilir (örn., LGS sınavı). Ayrıca Fen Bilimleri öğretmenlerinin, öğretim programını daha yakından takip etmeleri nedeniyle, bilim insanlarının yaptıkları çalışmalar ve fen derslerinde işlenen konuları zihinlerinde eşleştirerek cevapladıkları öngörülebilir.

Batı ve Doğu kökenli bilim insanlarının fen bilgisi öğretmen adayları tarafından ne kadar tanındığına yönelik Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan (2013) tarafından yapılmış bir çalışmada, katılımcıların belirgin bir şekilde Türk-İslam bilginlerini tanıma ve bilim tarihine katkıları açısından yetersiz kaldıkları rapor edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Fen Bilimleri öğretmenlerinin de benzer bir durumda olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve uzman katılımcılara göre Türk-İslam bilim insanları Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından yeterince tanınmakta ve fen derslerinde Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla yeterince yer almamaktadır. Bu bulgular daha önce ders kitapları ile yapılan araştırmaların sonuçları ile de benzerdir. Örneğin Karaçam, Aydın ve Digilli (2014) Türk-İslam bilim insanlarının ders kitaplarında birbirine benzer belirgin çizim ve görsellerle yer aldığı tespit etmiştir. Bizim incelediğimiz ders kitaplarında da benzer hususlar tespit edilmiş; söz konusu bilim insanları genellikle sakallı ve yaşlı kişiler olarak tasvir edilmiştir. Diğer taraftan, Laçin Şimşek (2011b) incelediği ders kitaplarında sadece sekiz Türk-İslam bilim insanı olduğunu tespit etmiştir. Özgür ve Aktan (2015) ise Doğu kökenli bilim insanlarından genellikle 7. ve 8. sınıf fen dersi kitaplarında bahsedildiğini ve toplamda sadece yedi ismin yer aldığını ifade etmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, ders kitaplarında Kadızade Rumî, Gıyaseddin Cemşid, Muinuddin Kâşî, İbn-i Miskeveyh ve İdrisî gibi isimlerin (Laçin Şimşek, 2011b) yer aldığı da görülmektedir. Ancak bizim araştırmamızda bu isimler belirlenen 18 Türk-İslam bilgini arasında yer almamaktadır. Dolayısıyla ortaokul Fen Bilimleri derslerinde öğretilmesi gereken isimler olarak değerlendirilmemektedir.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda kullanılması önerilen ortaokul düzeyi mevcut ders kitapları incelendiğinde ise Doğu kökenli, Türk-İslam bilim insanı sayı-

sında küçük bir artış görülmüştür. İlgili ders kitaplarında adı geçen 10 isim Caca Bey, Uluğ Bey, Ali Kuşçu, İbn'ül Heysem, Hâzini, Cabir bin Hayyan, Kadızade-i Rûmi, Hârezmî, Birûnî ve Ferganî'dir. Bununla birlikte, gerek 2013 ve gerekse 2018 Fen Bilimleri öğretim programlarında amaç ve kazanımlar açısından bilim tarihinin vurgulandığı görülmektedir. Ne var ki program hedefleri, bilim tarihi ile Doğu kökenli bilim insanlarının bilimsel sürece katkıları ve bunların öğrenilmesi açısından öğretmen ve öğrencilere ulaşmakta yetersiz kalmaktadır. Zaman zaman öğrencilere verilen ödevler ise tarihi kişiliklerin bilime ve insanlığa nasıl katkı yaptığını, yapılan çalışmaların önemini değil; çoğu kez kişilerin kim olduğunu ortaya çıkarmaktan öteye geçememektedir. Sezgin (2019) bu durumu yani kitaplarda bahsedilen örneklerin yetersiz olması ve Batı merkezli bilimler tarihi bakış açısının okul kitaplarında ağırlıklı olarak yer almasını eleştirmektedir. Ona göre bu durumun düzeltilebilmesi, "ancak gelecekte geniş bir temel üzerinde yürütülecek araştırmalardan ümit edilebilir. Bunda önemli olan bu tür araştırma sonuçlarının olabildiğince geniş ilgililer kitlesine ulaştırılabilmesidir" (Sezgin, 2019, s.16).

Araştırmanın öne çıkardığı bir başka husus ise müfredatların kapsamı ile ilgilidir. Örneğin, 2018 Öğretim Programı içeriğinde 5.-8. sınıflara yönelik pek çok öğrenme alanı ve konusu bulunmaktadır. Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası, Dünya ve Evren gibi öğrenme alanlarında; canlılar, canlılarda üreme ve gelişme, vücudumuzdaki sistemler, kuvvet, hareket, basınç, ışık ve sesin yayılması, basit makineler, elektrik, elektrik enerjisi ve iletimi, genetik kod, Güneş-Dünya-Ay, saf madde ve karışımlar vd. gibi pek çok konu işlenmektedir. Özellikle yaşam bilimleri ile ilgili konularda El-Birûnî, El-Kindî, İbn-i Sinâ, Câbir bin Hayyân; fizik ve astronomi gibi konularda İbn'ül Heysem, El-Cezerî, Ali Kuşçu, Uluğ Bey, Farabî, Fergânî; madde, mühendislik ve Dünya ile ilgili pek çok konuda da, Hârezmî, Hezarfen Ahmet Çelebi, Ömer Hayyam, Kâtip Çelebi, Mimar Sinan ve Pîrî Reis gibi isimlerin bilim tarihine yaptığı katkılar incelenebilir. Zira mevcut öğretim programındaki yeniliklerden biri olarak karşımıza çıkan Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları kapsamında da öğrencilerden günlük hayatta karşılaşılan problemleri tespit etmeleri, bunların çözümüne yönelik uygulama, proje ve tasarım ürünleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bilim tarihi bu noktada da özellikle El-Kindî, İbn'ül Heysem, Ali Kuşçu, Farabî, Hezarfen Ahmet Çelebi ve Mimar Sinan gibi isimleri örnek olarak sunabilir.

Bu araştırmanın sonuçları Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla Türk-İslam bilim insanlarının Fen Bilimleri öğretmenleri tarafından yeterli düzeyde tanınmadığını, derslerde yer verilmediğini ve öğrencilerin derslerde yeterince bilgi edinmediğini işaret etmektedir. Fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada Bozdoğan, Şengül ve Bozdoğan (2013) katılımcıların bazı bilim insanlarının isimlerini duyduğu ve belirli bir bilgiye sahip olduğu, ancak Türk-İslam bilginlerinin katkıları konusunda eksikliklerinin bulunduğunu saptamıştır. Bu araştırmanın sonuçları ise gerek ders kitaplarında ve gerekse öğretim programlarında Türk-İslam bilim insanlarına, yaptıkla-

rı çalışmalara ve de genel anlamda tarihi figürlerin kimliklerini tanıtmanın ötesinde bilim tarihine daha çok yer verilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Çeşitli kitaplar ve Doğu kökenli bilim insanlarının bilimsel sürece katkıları konusunda çeşitli araştırma projeleri ile öğrencilere daha çok kaynak sunulabilir. Unat'ın (2017) da vurguladığı üzere bilim tarihinde öne çıkan örnekler hem öğrencilerin entellektüel gelişimi hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin bilimsel temellerinin anlaşılması açısından önemlidir.

Sonuçlar, her iki çalışma grubu tarafından, yüksek oranlarda öne çıkan ve fen derslerinde öğretilmesi uygun görülen dokuz Türk-İslam bilim insanını ortaya çıkarmıştır. Bu kişiler Ali Kuşçu, El-Birûnî, Farabî, Hârezmî, Hezarfen Ahmet Çelebi, İbn-i Sinâ, Mimar Sinan, Pîrî Reis ve Uluğ Bey'dir. Öne çıkan tüm bilim insanları dikkate alındığında; Ali Kuşçu, Mimar Sinan ve Pîrî Reis'in 5. sınıfta, İbn-i Sinâ ve Uluğ Bey'in ise 6. sınıfta öğretilmeye başlanabileceği önerilmektedir. Bu isimlerle birlikte; El-Birûnî, El-Cezerî, El-Kindî, Farabî, Hârezmî, İbn'ül Heysem, ve Hezarfen Ahmet Çelebi 7. sınıfta, Câbir bin Hayyân, Fergânî, Kâtip Çelebi ve Ömer Hayyam gibi isimlerin ise 8. sınıfta öğretilmesi daha uygundur. Bu araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli tespit ise belirlenen isimlerin dışında önerilen diğer bilim insanlarıdır. Her iki çalışma grubunda ortak olarak öğretilmesi önerilen diğer isimler; Nasiruddin el-Tûsî, Takiyüddîn ibn Maruf, Erzurumlu İbrahim Hakkı ve İbn Haldun'dur. Bu isimlerden başka, bu araştırmanın kapsadığı dönemin dışında kalan ve yakın dönemde yer alan Feza Gürsey, Cahit Arf, Oktay Sinanoğlu, Suphi Ethem, Gazi Yaşargil ve Aziz Sancar gibi isimler de önerilmiştir. Öğrencilerin gelişim ve sınıf düzeylerini dikkate alan bir yaklaşımla, her sınıf için ilgili Türk-İslam bilim insanını ve bilim tarihi açısından çalışmalarının önemini anlatan bölümlere, Fen Bilimleri ders kitaplarında konu ve kazanımlarla ilişkilendirerek yer verilmelidir. Dolayısıyla, ders kitapları ve öğretim programları bilim tarihi ve Türk-İslam medeniyetlerinin birikimini yansıtacak biçimde zenginleştirilmelidir.

Öte yandan, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı tarafından yayınlanan genelge ile (2018/6 Sayılı) 2019 yılı Prof. Dr. Fuat Sezgin Yılı olarak ilan edilmiş; bilimler tarihi açısından medeniyetimizin gençlere daha iyi öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde, araştırmanın sonuçlarının işaret ettiği üzere Fen Bilimleri öğretmen adaylarının eğitiminin bilimler tarihi açısından desteklenmesi önemlidir. Araştırmada isimleri öne çıkan Türk-İslam bilginleri, ilgili sınıf düzeyleri dikkate alınarak, Fuat Sezgin'in de (2019) vurguladığı üzere geleneksel Batı merkezli bilim tarihi anlayışından biraz daha farklı bir şekilde öğretilebilir. Ayrıca ortaokul seviyesine uygun seçmeli Bilim Tarihi dersleri hazırlanabilir. Öğrencilerin bilimsel düşünme, uygulama gibi becerilerini geliştirmek amacıyla, Fen Bilimleri ve Bilim Uygulamaları derslerinde Türk-İslam bilginlerinin çalışmaları ve model tasarımlarının araştırılması, incelenmesi sağlanabilir. Disiplinlerarası bir yaklaşımla hazırlanmış ders planları, video ve animasyon içeren dijital materyaller ile çeşitli kitapların kaynak olarak kullanımı hem Fen Bilimleri öğretmenlerinin hem de öğrencilerin daha donanımlı bir bakış açı-

sı geliştirmelerini sağlayabilir. Şüphesiz bu yaklaşım, belirli bir toplum veya inancı öne çıkarmadan bilimsel sürecin Batı ve Doğu kökenli tüm medeniyetlerin katkıları sonucunda şekillendiğini; Türk-İslam bilim insanlarının da bilimin gelişmesinde ve bilimsel bilginin üretilmesinde önemli katkılarının olduğunu öğrencilerin anlamasına yardım edecektir.

Kaynakça

AAAS, American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N.G. (2000a). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22*(7), 665-701.

Abd-El-Khalick, F. & Lederman, N.G. (2000b). The Infuence of History of Science Courses on Students' Views of Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(10), 1057-1095.

Akerson, V.L., Townsend, J., Donnelly, L.A., Hanson, D.L., Tira, P., & White, O. (2009). Scientific modeling for inquiring teachers network (SMITN): the influence on elementary teachers' views of nature of science, inquiry, and modeling. *Journal of Science Teacher Education, 20*(1), 21–40.

Appelget, J., Matthews, C.E., Hildreth, D.P., & Daniel M.L. (2002). Teaching the history of science to students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 37*(5), 298-303.

Bakar, O. (2016). İslam Bilim Tarihi ve Felsefesi. İnsan Yayınları, İstanbul.

Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Blatchford, P. (1992). Children's Attitudes to Work at 11 Years. *Educational Studies, 18*(1), 107-118.

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Bozdoğan, B., Şengül, Ü. ve Bozdoğan, A. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim İnsanları Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(9).

DeBoer, G.E. (2000). Scientific Literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582-601.

Doğan, N. & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(10), 1083-1112.

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S, Bilican, K. ve Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirilmesi: hizmetiçi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 127-139.

Dosay Gökdoğan, M. (2016). *Bilim Tarihinde Türkler*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Faruqi, Y.M. (2006). Contributions of Islamic scholars to the scientific enterprise. *International Education Journal, 7*(4), 391-399.

Gooday, G., Lynch, J.M., Wilson, K.G., & Barsky, C.K. (2008). Does science education need the history of science? *Isis, 99*(2), 322-330.

Hill, D.R. (2011). *Gökyüzü ve Bilim Tarihi: İslam bilim ve teknolojisi*, Boyut, İstanbul.

Huff, E.T. (2010). *Modern Bilimin Doğuşu ve Yükselişi: İslam Dünyası, Çin ve Batı*. Epos Yayınları, Ankara.

Hodson, D. & Freeman, P. (1983). The Effect of Primary Science on Interest in Science: some research problems. *Res. in Science & Technol. Education, 1*(1), 109-118.

Höttecke, D., Henke, A., & Riess, F. (2012). Implementing History and Philosophy in Science Teaching: strategies, methods, results and experiences from the European HIPST Project. *Science & Education, 21*(9), 1233–1261.

Iliffe, R. (2016). *Bilim Tarihi Bir Disiplinin Gelişim Hikayesi*. Ed. Melek Dosay Gökdoğan, Lotus Yayınevi, Antalya.

İmamoğlu, H. ve Çeken, R. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Bilim Tarihi Açısından Fen ve Teknoloji Dersi ile İlişkilendirilmesi Üzerinde Disiplinlerarası Bir Bakış. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 71-87.

Jacquart, D. (2015). *Bilimde Arapların Altın Çağı*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Karaçam, S., Aydın, F. ve Digilli, A. (2014). Fen Ders Kitaplarında Sunulan Bilim İnsanlarının Basmakalıp Bilim İnsanı İmajı Açısından Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 606-627.

Klopfer, L.E. (1969). The Teaching of Science and the History of Science. *Journal of Research in Science Teaching, 6*(1), 87-95.

Lederman N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Schwartz, R.S. (2002). Views of nature of science questionnaire: toward a valid and meaningful assessments of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(6), 497-521.

Laçin Şimşek, C. (2011a). Bilimin Doğası ve Bilim Tarihi Dersinde Yapılan Çalışmaların Öğrencilerinin Bilim Tarihi İle İlgili Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Necatibey* Eğ. *Fk. Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 5*(1), 116-138.

Laçin Şimşek, C. (2011b). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kitaplarında Türk-İslam Bilginlerine Yer Verilme Durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(4),154-168.

Lin, H. & Chen, C. (2002). Promoting Preservice Chemistry Teachers' Understanding about the Nature of Science through History. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(9), 773-792.

Matthews, M.R. (1989). A Role for History and Philosophy in Science Teaching. *Interchange, 20*(2), 3-15.

Matthews, M.R. (1994). *The Role of History and Philosophy of Science*. New York: Routledge.

Matthews, M.R. (2017). *Fen Öğretimi: Bilim Tarihinin ve Felsefesinin Katkısı*. Boğaziçi Ü. Yayınevi, İstanbul.

McComas, F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education, 17*(2), 249–263.

MEB, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı. T.C. MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). İlköğretim kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. T.C. MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Öğretim programları. Erişim tarihi: 04/02/ 2018, http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Monk, M. & Osborne, J. (1997). Placing the history and philosophy of science on the curriculum: A model for the development of pedagogy. *Science Education, 81*, 405-424.

NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press.

Özgür, N. ve Aktan, M.B. (2015). Fen Bilimleri Ders Kitaplarında ve Öğretim Programlarında Yer Alan Batı ve İslam Bilginleri Karşılaştırılması. II. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 8-10 Haziran 2015, Hacettepe Ü., Ankara.

Rutherford, F.J. (2001). Fostering the history of science in American science education. *Science & Education, 10*, 569-580.

Sarton, G. (1995). *Antik Bilim ve Modern Uygarlık*. Gündoğan Yayınları, Ankara.

Sayılı, A. (1979). Turkish contributions to scientific work in Islam. *Belleten, 43*(172), 715-737.

Sayılı, A. (2005). George Sarton and the history of science. Foundation for Science, Technology and Civilization. Erişim tarihi: 10/01/2017, http://www.muslimheritage.com/uploads/Sarton.pdf.

Sezgin, F. (2010). İslam Bilim ve Teknoloji Tarihine Bir Bakış. *Akademik Araştırmalar Dergisi, 47*, 113-130.

Sezgin, F. (2019). *Tanınmayan Büyük Çağ: İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi'nden*. Timaş Yayınları, İstanbul.

Solbes, J. & Traver, M. (2003). Against a Negative Image of Science: history of science and the teaching of physics and chemistry. *Science & Education, 12*(7), 703-717.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Taşar, M.F. (2003). Teaching History and The Nature of Science in Science Teacher Education Programs. *Pamukkale Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 30-42.

Thompson, J.W. (1929). The Introduction of Arabic Science into Lorraine in the Tenth Century. *Isis, 12*(2), 184-193.

Unat, Y. (2017). Bilim tarihinden örneklerle genç bilim insanlarına öneriler. Üstün *Zekalılar* Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4(1), 13-26.

Wang, H.A. & Cox-Petersen, A.M. (2002). A comprison of elementary, secondary and student teachers' perceptions and practices related to history of science instruction. *Science & Education, 11*(1), 69-81.

Westfall, R.S. (1994). *Modern Bilimin Oluşumu*. Tübitak P. Bilim Kitapları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Ekler

Ek.1. Fen Bilimleri Anketi Maddeleri

1. Size göre fen ve teknoloji/fen bilimleri öğretmenleri, Türk-İslam bilginlerini Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla ne kadar tanıyor?
2. Bir önceki soruya verdiğiniz cevabınızı lütfen kısaca açıklayınız. "… ne kadar tanıyor? Çünkü:"
3. Size göre fen ve teknoloji/fen bilimleri öğretmenleri, Türk-İslam bilginlerine Batı kökenli bilim insanlarına kıyasla derslerinde ne kadar yer veriyor?
4. Bir önceki soruya verdiğiniz cevabınızı lütfen kısaca açıklayınız. "… derslerinde ne kadar yer veriyor? Çünkü:"
5. Size göre ortaokul fen derslerinde, öğrenciler Türk-İslam bilim insanları hakkında yeterli bilgi edinebiliyor mu?
6. Bir önceki soruya verdiğiniz cevabınızı lütfen kısaca açıklayınız. "…yeterli bilgi edinebiliyor mu? Çünkü:"
7. Bir önceki soruya verdiğiniz olumlu-olumsuz cevabınızın nedenlerini hangi fikir ve gözlemlere dayandırıyorsunuz?
8. Sizin bilgi ve tecrübeleriniz ışığında, fen ve teknoloji/fen bilimleri öğretmenleri tablodaki Türk-İslam bilginlerinden hangilerini bilmelidir (isim hakkında fikrim yok, öğretmenler bilmeli, öğretmenler bilmese de olur)? Lütfen, verilen isimlerin tamamı hakkında fikrinizi belirtiniz. Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz.
9. Sizin bilgi ve tecrübeleriniz ışığında, fen ve teknoloji/fen bilimleri öğretmenleri tablodaki Türk-İslam bilginlerinden hangilerini derslerinde öğretmelidir (isim hakkında fikrim yok, fen derslerinde öğretilmesi gerekli, fen derslerinde öğretilmesine gerek yok)? Lütfen, verilen isimlerin tamamı hakkında fikrinizi belirtiniz. Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz.
10. Listede yer alan isimlerin dışında size göre fen ve teknoloji/fen bilimleri öğretmenlerinin bilmesi veya öğretmesi gerektiğini düşündüğünüz isimler varsa lütfen yazınız.
11. Size göre, ortaokul öğrencileri tablodaki Türk-İslam bilginlerinden hangilerini öğrenmelidir (öğrenciler öğrenmeli, öğrenciler öğrenmese de olur)? Lütfen, verilen isimlerin tamamı hakkında fikrinizi belirtiniz. Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz.
12. Size göre, ortaokul öğrencileri hangi sınıf düzeyinde bu isimleri öğrenmelidir (öğrenilmesi gereken sınıf düzeyi: 5. Sınıf, 6. Sınıf, 7. Sınıf, 8. Sınıf)? Lütfen, verilen isimlerin tamamı hakkında fikrinizi belirtiniz. Uygun bulduğunuz sınıf düzeyini işaretleyiniz. Her satırda yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz.
13. Listede yer alan isimlerin dışında size göre ortaokul öğrencilerinin öğrenmesi gerektiğini düşündüğünüz isimler varsa lütfen yazınız ve sınıf düzeyini belirtiniz.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (267-284)

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE EV ZİYARETLERİ: EV ZİYARETİ GÖZLEM FORMLARINA DAYALI BİR İNCELEME*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Sebahat AYDOS[1], Taşkın TAŞTEPE[2]

* Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Öğr. Gör. Uzm., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, E-posta: sebahatcalis@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4587-3353.

2 Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, E-posta: taskintastepe@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2603-4041.

Geliş Tarihi: 28.12.2018 **Kabul Tarihi:** 16.09.2019

Öz: Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları ev ziyareti gözlem formlarının ev ziyaretlerinin amacı bağlamında incelenmesi için yapılmıştır. Yapılan bu çalışma betimsel tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Çalışmanın verileri, 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Ankara ili Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bir anaokulunda görev yapan altı okul öncesi öğretmenin doldurduğu gözlem formlarından elde edilmiştir. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen toplam 78 ev ziyaretine ilişkin "ev ziyareti gözlem formu" doküman analizine tabi tutulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi – OBADER" (MEB, 2013) dikkate alınarak incelenen çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin öznel yargılarının ön planda olduğu, değerlendirilen formlar ile OBADER tarafından belirtilen içeriğin farklılaştığı, gözlemlerin genel olarak yapılandırıldığı, öğretmenlerin ev ziyaretinde nitelikten çok niceliksel bulgu ve verilere önem verdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ev ziyareti, aile katılımı, okul öncesi eğitim

HOME VISITS IN EARLY CHILDHOOD: AN INVESTIGATION BASED ON HOME VISIT OBSERVATION FORMS

Abstract:

This study aims to investigate the home visit observation forms that were filled by early childhood educators within the context of purpose of home visits. The study is a qualitative study in descriptive survey model. Data was obtained from the home visit observation forms that were filled out by 6 early childhood educators working in a public preschool within the body of Etimesgut District National Education Directorate of Ankara during the first semester of 2017-2018 academic year. "Home visit observation forms" regarding 78 home visits performed by educators were subjected to the content analysis. According to the results of the study, based on the "Family Support Training Guide Integrated with Preschool Education Program" prepared by Ministry of National Education Directorate General for Primary Education (MEB, 2013), teachers' subjective judgments are in the forefront, content of analyzed forms and content specified by Family Support Training Guide Integrated with Preschool Education Program become different from each other, observations are structured in general, teachers pay attention quantitative findings and data instead of qualitative ones in their visits.

Keywords: Home visit, family involvement, pre-school education

Giriş

Çocuğun yaşamındaki ilk sosyal ortamı olan ve süreç içerisinde çocuğun öğrenme deneyimlerinde önemli bir rol üstlenen aile (Çamlıbel Çakmak, 2010), nitelikli okul öncesi eğitim programının bileşenlerinden birini oluşturmaktadır (Kandır vd., 2010). Okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların okulda edindikleri kazanımların anne babalar tarafından evde de destekleniyor olması, çocuğun gelişiminin ve eğitiminin üst seviyelere çıkmasına imkân tanıyacaktır. Ailelerin böylesi bir eğitime katılımları, okul ve ev arasındaki işbirliğini desteklemek adına atılacak olumlu adımların başında gelmektedir.

Okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin çocuğa sunacağı desteğin niteliği, okul sınırları içerisinde yetersiz kalabilir. Özellikle çocuğun gelişiminin farklı yönleriyle değerlendirilmesi, desteklenmesi ve bu desteğin aile tarafından da sürdürülmesi noktasında, öğretmenin çocuğu doğal ortamı olan evde de gözlemlemesi gerekir. Bunun için en etkili yöntem ev ziyaretleridir.

Aile katılımı çalışmaları içinde önemli bir yere sahip olan ev ziyaretleri (MEB, 2013); çocuk ve ailesi hakkında bilgi edinmeyi, aile içi ilişkilerin niteliğini görmeyi sağlamaktadır (Allen ve Tracy, 2004; Temel vd., 2013; Wasik ve Bryant, 2001). Dolayısıyla eğitimin önemli paydaşları öğretmen ile ailenin ev ziyaretlerine ilişkin sergileyecekleri olumlu tutum, çocuğun gelişim temelli eğitimine de yansıyacaktır. Farklı araştırmalarda da okul öncesi eğitim programında yer alan ev ziyaretlerinin çocuk, aile ve öğretmen açısından önemi ortaya konmuştur. Meyer ve Mann (2006), ev ziyaretlerinin yararlarının öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında; okul ve ev işbirliğinin güçlendiği, çocuk ve aile ile daha olumlu ilişkilerin kurulduğu, aile ile daha güçlü bir iletişimin sağlandığı, çocuğu ve çocuğun ev ortamının okul başarısına etkisini daha iyi anlamaya yaradığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada, ev ziyaretleri sayesinde; öğretmenlerin çocuk ve aile hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları, çocukların olumlu davranışlar sergilediği, öğretmen-aile ilişkisinin güçlendiği, ailenin çocuklarını daha iyi tanıdığı, aile-çocuk etkileşimini desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ev ziyaretlerine ilişkin öğretmen ve anne-baba görüşlerinin incelendiği bir başka araştırmada da; çocuğun gelişimini desteklediği, aile ve öğretmenin birbirlerini tanımalarına fırsat verdiği, okul-aile işbirliğini geliştirdiği, öğretmen-veli-çocuk arasındaki iletişimi ve samimiyeti artırdığı şeklinde benzer sonuçlar elde edilmiştir (Erkan vd., 2015). Öncül (2011), öğretmenlerin yapmış olduğu ev ziyaretlerinin aile üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında ise sonuç olarak, ev ziyaretlerinin çocuğa, aileye ve öğretmene katkı sağladığı belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleri tarafından ev ortamlarının gözlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuğa ilişkin bütüncül bir yargı oluşturabilmek adına çocuğun yaşadığı ortamın koşullarının biliniyor olması çocuğa sunulacak olan eğitimin ve fırsatların niteliğini etkileyebilir. Aynı zamanda ev ziyaretleri, aile-okul ilişkisini artırarak çocuğun yüksek yararının korunmasını destekleyebilir. Bu bakış açısıyla çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları ev ziyareti gözlem formlarının ev ziyaretlerinin amacı bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ev ziyaretlerinin önemi, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi – OBADER" (MEB, 2013) dikkate alınarak, çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve ailelerin çocuk merkezli danışmanlık ihtiyaçları doğrultusunda farklı bir perspektiften ele alınmıştır.

Yöntem

Yapılan bu çalışma betimsel tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Betimsel tarama modelinde düzenlenen bu çalışmanın deseni ise doküman incelemesidir. Çalışmanın nitel boyutunun türü ise temel yorumlayıcı araştırmadır. Temel yorumlayıcı araştırmalarda her nitel araştırmada olduğu gibi, insanların dünyayı nasıl anlamlandırdıkları üzerine çalışılır; temel yorumlayıcı araştırmaların da öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2013).

Çalışmanın veri seti, 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında Ankara ili Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bir anaokulunda görev yapan ve ev ziyareti gerçekleştiren altı okul öncesi öğretmeninin, ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları ev ziyareti gözlem formlarından oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen toplam 78 ev ziyaretine ilişkin "ev ziyareti gözlem formu" doküman analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği: Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik özellikleri; inandırılabilirlik, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik ve sağlamlık olmak üzere dört ayrı şekilde değerlendirilmektedir (Linkoln ve Guba, 1985). Çalışmanın inandırılabilirliğinin sağlanması için, akran bilgilendirmesi yönteminden faydalanılmıştır. Akran bilgilendirmesinde araştırmacılar, alandan diğer kişilere danışarak çalışmaya ilişkin sürece başlamadan önce fikir alışverişinde bulunmuştur. Aktarılabilirlik için, rapor içerisinde ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Onaylanabilirliğin sağlanması için ise araştırmanın yorumlama kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ankara ili Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi bir anaokulunda, öğretmenler tarafından aile katılım çalışması olarak ev ziyaretlerinin gerçekleştirildiği belirlenmiş, bu kapsamda okul yönetimi ile görüşülerek çalışmanın kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmış ve böyle bir çalışmaya katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Okul yönetimi, gerekli izinler alınarak çalışmanın yapılabileceğini belirtmiştir. Çalışmanın gerçekleşebilmesi noktasında, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (27/11/2017-80466 tarih ve sayılı karar) ve çalışmanın yapılacağı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli kurum izni (07/12/2017-20991547 tarih ve sayılı karar) alınmıştır. Daha sonra ev ziyareti gerçekleştirdiği belirlenen öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılarak, gönüllülük ilkesine göre öğretmenler çalışmaya davet edilmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında gerçekleştirdikleri ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları X anaokulu ev ziyareti gözlem formları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizi kısmında, öğretmenlerden doğrudan alınan formlar öncelikle araştırmacılar tarafından tek tek okunmuştur. Sonrasında bilgisayar ortamına aktarılan bilgiler, form içeriğindeki başlıklar dâhilinde sınıflandırılıp değerlendirmeye alınmıştır. Her başlık öncelikle kendi içerisinde ilk döngü kodlamaya tabi tutulmuştur. İlk döngü kodlamada ön kodlar oluşturulmuştur. İkinci döngü kodlamada ise veri içeriğinin öz niteliklerine göre kodlamalara yer verilmiştir. Sonrasında örüntüler oluşturularak benzerlik ve farklılıklar şeklinde değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin ilk kısmında yer alan bilgiler birincil kod olarak kalmış nicel söylemlerle bulgulara aktarılmıştır. İkinci kısımda ise form içeriğinde yer alan başlıklar kapsamında X anaokulu

ev ziyareti gözlem formlarının içerik değerlendirmeleri yapılmış ve üç tema oluşturulmuştur. Bu temalar, "Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilememe Nedenleri", "OBADER Ev Ziyareti Gözlem Formu ile X Anaokulu Ev Ziyareti Gözlem Formunun Karşılaştırılması", "X Anaokulu Ev Ziyareti Gözlem Formlarının İçerik Değerlendirmesi" şeklindedir. Bu üç tema özelinde benzerlikler ve farklılaşmalara göre örüntüler belirlenmiş ve kategorileştirilip yorumlanmıştır. Temalar her ne kadar ayrı ayrı değerlendirmeye alınmış olsa da çalışmanın büyük bir kısmında her bir formun üç tema içeriğindeki bulguların birlikte yorumlanması gerekmiştir. Veriler raporlaştırılırken bu üç tema içeriğinde birbirlerine atıflarda bulunulmuştur. Ayrıca bulgular rapora aktarılırken, altı okul öncesi öğretmeni A ile F arasında kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, üç tema halinde sunulmuştur.

1. Ev Ziyaretlerinin Gerçekleştirilememe Nedenleri

Değerlendirmeye alınan X anaokulu ev ziyareti gözlem formları bulgularına bakıldığında; altı okul öncesi sınıfın değerlendirmeye alındığı, bu altı sınıfta toplam 97 çocuğun olduğu, 97 çocuktan 78'inin (%80,4) evine ziyaret gerçekleştirildiği, 19'unun (%19,6) evine ziyaret gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ev ziyareti gerçekleştirilemeyen çocukların ziyaret gerçekleştirilememe nedenleri genel olarak; aileden kaynaklı nedenler, öğretmenden kaynaklı nedenler ve çocuktan kaynaklı nedenler olarak kategorize edilmiştir. Aileden kaynaklı nedenlere bakıldığında, bu nedenlerin başında başta anne olmak üzere annenin/babanın iş durumu gelmektedir. Bunun yanı sıra ailenin uygun olmaması/ziyareti reddetmesi, öğretmenle ortak bir zaman ayarlanamaması ve ailenin yaşadığı travma, ev ziyaretlerinin gerçekleştirilememesinde aileden kaynaklı nedenler arasında yer almaktadır. Öğretmenden kaynaklı nedenlere bakıldığında, ailelere ilişkin nedenlerle ortak olan nedenler arasında yer alan karşılıklı zaman bulunamaması başta gelmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun velisi ile okul ortamında görüşülmüş olması, öğretmenin ev ortamında yapılması planlanan değişikliği bekliyor olması da ziyaretlerin gerçekleştirilememe nedenleri arasındadır. Üçüncü olarak çocuktan kaynaklı nedenleri ise çocuğun okula yeni kayıt olması durumu oluşturmaktadır.

Ev ziyaretlerinin gerçekleştirilememesine ilişkin bir yoruma varılmak istendiğinde, bu ziyaretlere yönelik aile ve öğretmen farkındalığı ve isteğinin önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Gerçekleştirilememe nedenlerine bakıldığında annenin çalışıyor olması ön planda yer almaktadır. Ancak formlar içerisinden elde edilen bulgularda çocukların annelerinin %29,5'inin (23 anne) çalıştığı görülmektedir. Buna karşılık yalnız yedi çocuğa ev ziyareti gerçekleştirilememesinin nedeni annenin/ebeveynin çalışıyor olmasıdır. Annesi çalışıp da ev ziyareti gerçekleştirilen çocukların formlarına bakıldığında görüşmelerin anne ile gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır. Bu kapsamda bazı velilerin, ev ziyaretleri konusunda hassas davrandığı ve çalışma

şartlarında ziyarete uygun değişiklikler sağlayarak bu ziyarete imkân sağladığı ya da öğretmenlerin mesai kavramını önemsemeden annenin/ebeveynin evde olduğu zaman ev ziyaretini gerçekleştirmek için çaba sarf ettiği sonucuna ulaşılabilir. Ev ziyaretleri formu öğretmen bazlı değerlendirildiğinde C öğretmeninin 17 kişilik sınıfından yedi çocuğun evine ev ziyareti gerçekleştirilmediği görülmektedir. Bu çocuklara ev ziyareti gerçekleştirilememe nedenlerine bakıldığında ise bunların iki tanesi aile ile karşılıklı zaman ayarlanamaması, dört tanesi annesinin çalışıyor olması, bir tanesi ise çocuğun ailesi ile okul ortamında görüşülmüş olmasıdır. Bu verilere ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında öğretmenin ev ziyaretlerinin gerekliliğini ve amaçlarını özümsemediği yorumu yapılabilir. Çünkü çocuğun ailesi ile okul ortamında görüşülmüş olması ev ziyaretinin gerçekleştirilmemesi için geçerli bir neden olarak kabul edilmemelidir. Ev ziyaretleri sayesinde çocuğun yaşam alanı, aile içi ilişkiler, ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışları öğretmen tarafından gözlemlenir ve değerlendirilir (Allen ve Tracy, 2004; Erkan vd., 2005). Bu gözlemler doğrultusunda da ev ziyaretlerinde, öğretmen-çocuk ve öğretmen-aile iletişimini desteklemek, evin öğrenme ortamı olarak nasıl kullanılabileceği konusunda ya da çocuğun gelişimi ve eğitimi konusunda aileyi bilgilendirmek amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Belirtilen gözlemlere ve amaçlara okul ortamında gerçekleştirilen görüşme ile ulaşılamayacağı için, okul ortamında gerçekleştirilen görüşmenin ev ziyareti olarak değerlendirilemeyeceği düşünülmektedir.

B öğretmeni ile D öğretmeninin ev ziyareti gerçekleştiremediği çocuklara ilişkin nedenlerden biri çocuğun okula yeni kayıt olması ve ev ziyaretini gerçekleştirebilecek kadar gözlem şansının ve çocuğa ilişkin ön bilgisinin bulunmamasıdır. Bu durum ise öğretmenin amaca uygun ev ziyareti gerçekleştirmeye ilişkin çabası ile değerlendirilebilir. Çünkü ev ziyaretlerindeki en önemli noktalardan biri çocuğun okula uyum süreci sonrasında, öğretmenin çocuğu tanıdığına emin olmasının ardından velilerle gerçekleştirilecek ön görüşmelerden sonra yapılmasıdır (MEB, 2013). Bu bağlamda B ve D öğretmenlerinin okula yeni başlamış olan çocuklara ev ziyareti gerçekleştirmeme nedenleri, ev ziyaretlerinin niteliği ve amaçları ile paralellik göstermektedir.

E öğretmeninin gerçekleştiremediği dört ev ziyaretinin üçünde "ailenin uygun olmaması", birinde ise "karşılıklı uygun zaman bulunamaması" neden olarak gösterilmiştir. F öğretmeninin bulguları değerlendirildiğinde iki önemli nokta göze çarpmaktadır. Bunlardan birincisi ailenin ev ortamındaki uygun değişikliğin bekleniyor olmasıdır. Bu durum yorumlanacak olduğunda, uygun değişikliğin bekleniyor olmasının çocuğun şu anda bulunduğu şartların göz ardı edilmesine neden olacağı için doğru bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra diğer bir neden ise ailelerin çalışma durumudur. F öğretmeni yalnızca annenin değil babanın da çalışıyor olması nedeniyle ev ziyaretini gerçekleştiremediğini iletmiştir. Diğer öğretmenlerin formlarına bakıldığında yalnızca annenin çalışma durumuna vurgu yapılırken F öğretmeni hem annenin hem de babanın çalışıyor olması nedeniyle görüşmeyi gerçekleştiremediğine vurgu yapmaktadır. Bu durum ise öğretmenin babanın da bu ziyarette bulunması gerektiğine ilişkin olum-

lu düşüncesini yansıtmaktadır. Elde edilen bu veriler ve yapılan yorumlar neticesinde söylenebilir ki ev ziyaretlerinin gerçekleştirilmesinde hem ailenin hem de öğretmenlerin bireysel farklılıkları ön plana çıkmaktadır.

Ev ziyaretlerinin gerçekleştirilememesinde ortak noktanın "zaman" olduğu dikkati çekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin ev ziyaretlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada (Alınmaz, 2013), ziyaret edilecek ailede anne ve babanın çalışıyor olmasının öğretmenlerin ev ziyaretlerini gerçekleştirmesini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlere "Ev ziyaretlerinin güçlükleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmen için zaman sıkıntısı, ebeveyn için zaman sıkıntısı, anne babanın çalışıyor olması cevapları verilmiştir. Dolayısıyla yapılan iki araştırmaya dair sonuçlar, bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

2. OBADER Ev Ziyareti Gözlem Formu ile X Anaokulu Ev Ziyareti Gözlem Formunun Karşılaştırılması

Ev ziyareti gözlem formlarına dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, temel alınan Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Programları ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Rehberi – OBADER" (MEB, 2013) içerisinde verilen Ev Ziyareti Gözlem Formu ile değerlendirmeye alınan X anaokulu ev ziyareti gözlem formlarının görsel olarak karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

OBADER'in Ev Ziyareti Gözlem Formu içerisinde çocuğun adı soyadı, doğum tarihi, anne-baba adı, ziyareti gerçekleştiren kişiler başlıkları altında nicel veriler; ev ziyareti öncesi, süreç, gözlemler, aileye verilen öneriler ve değerlendirme başlıkları altında ise nitel verilere yer verilmiştir. Formun sonunda ise ziyareti gerçekleştiren kişilerin adı-soyadı görev ve imzalarının istendiği bir yer bulunmaktadır (MEB, 2013). Değerlendirmeye alınan X anaokulu ev ziyareti gözlem formlarına bakıldığında ise form içeriğindeki nicel bilgiler; çocuğun adı, soyadı, doğum tarihi ve yeri, anne-baba adı, ziyaret tarihi, ziyareti yapan kişi, anne-baba mesleği, kardeş sayısı, evde birlikte yaşayan kişiler, evin kime ait olduğu, evin fiziksel özellikleri başlıkları altında yer almaktadır. Aynı form içerisindeki nitel bilgilere bakılacak olduğunda; ziyaretin amacı, olumlu gözlemler, olumsuz gözlemler, aileye verilen öneriler, genel değerlendirme başlıkları bulunmaktadır. Her iki gözlem formunun içeriklerine yönelik bir karşılaştırma yapıldığında OBADER'de yer alan formda daha çok nitel verilerin ön plana alındığı, ev ziyareti öncesindeki sürecin de değerlendirmeye katıldığı, ev ziyareti sürecinin tamamına odaklanıldığı ve buna ilişkin detaylı veriler istendiği göze çarpmaktadır (MEB, 2013). Buna karşın X anaokulu ev ziyareti gözlem formlarında ise nicel verilerin genişletildiği ve öğretmen için önemli olduğu düşünülen farklı başlıkların form içerisine yerleştirildiği, ancak nitel veriler kısmına bakıldığında OBADER'in içeriğinde bulunan detaylara yer verilmediği, gözlemlerin bütüncül değerlendirmede gerek olan

genel gözlemlerden ziyade yalnızca olumlu ve olumsuz gözlemler olarak kategorize edildiği görülmektedir. Bu standartlaştırma nedeniyle formlar içeriğinde ziyaret öncesine ve sürecine ilişkin neredeyse hiç bilgi barındırmadığı, yapılan gözlemin ise yapılandırıldığı ve bu nedenle niteliğinin kısıtlandığı söylenebilir.

X anaokulu ev ziyareti gözlem formlarına ilişkin genel bir değerlendirme yapılacak olduğunda; olumlu ve olumsuz gözlemlerin iki-üç kısa cümle ile aktarıldığı, öğretmenlerin detay vermekten genel olarak kaçındığı söylenebilir. İçerdiği bilgilerin niceliksel özellikleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise aralarında çok anlamlı bir fark gözlenemese de olumsuz gözlemlere olumlu gözlemlerden daha fazla yer verildiği söylenebilir. Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmeni ev ziyaretini tek başına gerçekleştirmektedir. Ancak önerilen ve olması gereken sınıf öğretmeninin yanı sıra bir öğretmen ya da yöneticinin daha ev ziyaretinde bulunmasıdır (MEB, 2013). Ancak değerlendirilen hiçbir formda sınıf öğretmeni dışında herhangi bir öğretmen ya da yöneticinin eşlik etmediğidir. Bu duruma ilişkin bir yoruma varıldığında ise başta öğretmenin güvenliği açısından olumsuz sonuçlara yol açabileceği, bunun yanı sıra çocuk ve aileye ilişkin öznel yargılara daha kolay varılmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

3. X Anaokulu Ev Ziyareti Gözlem Formlarının İçerik Değerlendirmesi

3.1. Olumlu ve Olumsuz Gözlemler: Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları formlar değerlendirildiğinde nitel bilgilerin yer aldığı kısımda ilk olarak olumlu gözlemlere, ikincil olarak da olumsuz gözlemlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz gözlem olarak değerlendirmeye aldıkları bulguların başında, çocuğun ev ortamının fiziksel koşulları gelmektedir. Bu fiziksel koşulların detayına inildiğinde; öğretmenlerin öncelikle çocuğun kendine ait bir odasının var olup olmadığına baktıkları, sonrasında yeterli oyuncak, eğitici materyal ve oyun alanına sahip olup olmadığına ve bunların çocuk açısından erişilebilirliğine dikkat ettikleri, son olarak ise ev ortamının temizlik ve düzenine ilişkin olumlu ya da olumsuz gözlemlerde bulundukları görülmektedir: (**A:** *"İ… N…'in rahat ettiği bir ortamı var. Kendisine ait odası var ve kuralları düzeni İ… N…'e ait daha çok. Eğitici materyalleri ve kitapları mevcut."*, **C:** *"Evin hemen hemen her bölümünde D…'ye ait bir bölüm var. Kendi odası kullanışlı ve odası ferah. Birçok oyuncak, eğitici materyale sahip. Nitelikli kitap sayısı çok fazla değil."* **F:** *"Ev düzenli, kendine ait bir odası var."* **A:** *"B…'nin çok fazla oyuncağı var. Kendi başına oyun kurup oynayabiliyor. Özellikle Barbie bebekleriyle oynuyor. Eğitici oyuncağa ilgisi olmadığı için bu tür oyuncak alınmamış."*)

Bu vurguların bir kısmında oyuncakların özelliklerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Ancak oyuncaklara ilişkin eğitici, şiddet içeren/içermeyen, nitelikli, gelişime uygun gibi kullanılan sıfatların neye göre değerlendirildiği hakkında herhangi bir bilgi formların içeriğinde bulunamamıştır. Bu bilgiye istinaden kavramların, öğretmenlerin mesleki ve alan bilgisine ayrıca deneyimlerine dayalı olarak oluşturulduğu söylenebilir.

Zaman zaman da oyuncakların çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygun olup olmadığına değinilmiştir.

Olumsuz özelliklerin detayına bakıldığında; çocuğun kendisine ait odasının hiç olmaması ve anne babalarıyla aynı odada kalıyor olması, odası olsa dahi diğer kardeşleri ile paylaşıyor olması, odaların çok küçük olması, oda içerisindeki eşyaların iç içe olması, oda içerisinde çocuğun oynayabileceği bir alanın olmaması ya çocuğa ait alanın niteliği gibi bulgular ev ziyaretlerinde gerçekleştirilen gözlemlerde olumsuz olarak not alınmıştır: (**D:** *"Oda küçük ve oyuncaklar çok iç içe ve gereğinden fazla."* **D:***"Odasında bulunan masa sadece süslerle dolu. Odası küçük ve de kalabalık."* **A:** *"Çocuğa ait bir oda olmaması, ebeveyn ile aynı odayı paylaşması, ablanın aynı odayı paylaşmayı istememesi"* **C:** *"Kendisine ait bir odası yok. Abisiyle aynı odayı paylaşıyor. Oda küçük, iki kardeş için dar. Kitap sayısı az."* **F:***"Elinde telefonla karşıladı. Annesi elinden aldı, telefon için tutturdu. Kendisine ait odası yok, ablasıyla aynı odayı paylaşıyor. Ranza da uyuyor, 2. katında uyuması çocuk için uygun değil."*)

Ev içerisinde çocuğa ait oyuncakların/oyun materyallerin değerlendirilmesinde beş farklı olumsuz özellik öğretmenler tarafından alınan notlar arasındadır. Bunlardan birincisi çocuğun hiç ya da yeteri kadar eğitici/gelişimi destekleyici oyuncağının/oyun materyalinin olmaması, ikincisi çocuğun yaşına ya da gelişimine uygun hikâye kitabının hiç ya da yeterince olmaması, üçüncüsü var olan oyuncaklarının çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecek nitelikte olması yönündedir. Dördüncü olumsuz özellik, çocuğun olması gerekenden fazla oyuncağa sahip olması durumudur. Beşincisi ise yalnızca bir çocuğa ait gözlem notunda bulunan, çocuğun odasında televizyon olma durumudur: (**E**: *"Yeteri kadar eğitici oyuncak ve hikâye kitabı bulunmamaktadır."* **C**:*"Eğitici oyuncak yeteri kadar bulunmamaktadır. Kılıç ve tabanca gibi şiddet içerikli oyuncaklar mevcut."* **A**:*"Eğitici oyuncaklar, puzzle ve hikâye türü nitelikli materyal eksiği çok fazla."* **B**: *"Birkaç tane yaşına uygun olmayan (market kitaplarından) masal kitapları var."* **A**: *"E…'nin odasında TV var. Eve gelir gelmez televizyonun açıldığını fark ettim. Çalışma masası yok. Ekonomik şartlardan dolayı doğru-düzgün oyuncağı, hikâye kitabı, eğitici oyuncakları mevcut değil. E…'nin konuşmasında problem olduğu için annesine bol bol sohbet edin, kitap okuyun ya da anlattırın şeklinde tavsiyelerde bulundum. Ancak bunlara vakti olmuyor şeklinde yanıt aldım. Çok fazla ilgilenildiğini düşünmüyorum."* **F:** *"Oyuncak fazlalığı gözlemlendi."*)

Çocukların eğitici/gelişimi destekleyici oyuncaklara/oyun materyallerine sahip olmama durumu genel olarak yine öznel değerlendirilmiş olsa da bir öğretmen bir çocuğa ait yaptığı olumsuz değerlendirmesinde oyuncaklarının tamamının yapılandırılmış oyuncaklar olduğundan, yaratıcılığının desteklenebileceği materyallere sahip olmayışından bahsetmiştir.

Fiziksel koşulların yanı sıra ev ortamındaki duygusal atmosfere ilişkin yapılan olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler de öğretmenlerin notlarının bir kısmında az da olsa yer almaktadır. Bazı öğretmenler bazı çocuklar için olumlu gözlemlerinde ev

ortamının huzurlu, neşeli, mutlu, gelişimini destekler nitelikte bir ortam olduğunun vurgusunu yapmıştır. Öğretmenlerin duygusal atmosfere ilişkin aldıkları notlardan elde edilen bulgunun derinlerine inildiğinde; çocukların anne-baba-kardeş ilişkilerinde yaşadıkları olumlu/olumsuz durumlara, anne-baba-kardeşin çocuğa karşı takındığı tutumlara, aile-çocuk arasındaki zaman zaman karşılıklı zaman zaman tek taraflı iletişim problemlerine, anne baba arasındaki sorunlara değinilmiştir. Olumsuz gözlemlerde değerlendirilen başlıklardan biri çocuğun davranış problemlerine ilişkindir. Bunların başında çocuğun teknolojik cihazları doğru olmayan bir biçimde kullanması gelmektedir. Bunun yanı sıra diğer önemli nokta çocuklarda yaşanan regresyona ya da zamanında gerekli olan alışkanlıklardan (emzik kullanma, anne babayla aynı yerde yatma vb.) vazgeçme zamanı geldiğinde vazgeçememeye ilişkindir. Çocuklarda gözlemlenen öfke kontrol problemleri, sağlıksız beslenme alışkanlıkları, sorumluluk ve kurallara uyma davranışları ile ilgili de olumsuz gözlemler yer almaktadır. Gözlem formları içeriğinde, 13 çocuk hakkında herhangi bir olumsuz gözlem notu yer almamaktadır: (**B:** *"E… R… ve aile üyeleri arasında sıcak bir iletişim var. Abisi ile paylaştığı odasında kendine ait bir alanı var ve düzenli. Oyuncakları ile oyunlar kuruyor, eşyalarının yerlerini biliyor ve tanıtıyor."* **F:** *"Annenin R…'ye karşı biraz korumacı davrandığı gözlemleniyor."* **C:** *"Annenin fazla müdahaleci ve korumacı bir tutumu var."* **D:** *"Geceleri anne ile yattığı söylendi. Anne-çocuk arasında duygusal bir bağ söz konusu tek çocuk olmasından kaynaklanan, ebeveynin biraz daha ilgisinin fazla olduğu belirlendi."* **B:***"Anne-babanın yeterince ilgilendiğini düşünmüyorum. Z… gün içinde TV izleyerek ve resim yaparak vaktini geçiriyor. Ekonomik şartlardan dolayı yeterince oyuncak, yap-boz vb. yok. Aile zaman bulamadığı için Z…'ye akşamları kitap okuyamadığını dile getirdi. Ayrıca annesi Z…'nin sürekli aynı giysileri giyme konusunda takıntısı olduğunu, kirli sepetinden dahi alıp giydiğini belirtti."* **A:** *"Anne ev ortamında fazla kuralcı, abla ile iletişim çok zayıf ve genelde tartışmalı bir ilişki, abla ve G… çok fazla tablet ile vakit geçirmektedir."* **B:** *"Evde emzik kullandığı gözlendi. Eşyalarını toplama konusunda çok fazla sorumluluğu yok."*)

Çocuğun ev ziyaretine ilişkin hazırlanan raporun olumlu ya da olumsuz gözlemler kısımları arasındaki odak noktanın, evin fiziksel şartları olduğu göze çarpan en önemli ayrıntıdır. Öğretmenlerin gözlem notlarına bakıldığında sanki bir icra memuru edasıyla evdeki koşullara ve materyallere, materyallerin niceliksel ve niteliksel özelliklerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öncelik olarak ziyaretin bağlamı fiziksel koşullar üzerine oturmuş, diğer faktörler detay bilgi şeklinde olumlu ve olumsuz gözlemler arasında yer bulmuştur. Evin fiziksel şartlarına ait ya da evdeki materyallerin özelliklerine ait yapılan olumsuz yorumlara bakıldığında genelinin, ailenin sosyoekonomik-kültürel yoksunluğundan kaynaklanabilecek olumsuz özellikler olduğu göze çarpmaktadır. Elbette ki bir ev ziyaretinde önemli olan faktörlerden biri de evin genelinin ve çocuk özelinin sahip olduğu fiziksel koşullardır. Ayrıca bu fiziksel koşulların niteliği ve çocuğa uygunluğu da fiziksel koşulların varlığı kadar önem taşımaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin vurgu yaptıkları noktalar, fiziksel koşullar ve bunların nitelikleri ev ziyaretlerinin olmazsa olmaz başlıklarıdır. Ancak değerlendirme kriterlerinin

öznel yargılarla oluşturulmasının amaca uygun olmayan sonuçlarla karşılaşılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Konuyu örneklendirmek gerekirse değerlendirmede bahsi geçen bir çocuk hakkında verilen "çocuğun fazla oyuncağının olduğu, kendi kendine oyun kurup oynayabildiği" bilgileri çok değerlidir. Ancak bu verinin arkasından gelen "çocuğun ilgisi olmadığı için kendisine eğitici oyuncakların alınmadığı" bilgisi, öğretmenin "eğitici" kavramına ilişkin kalıp yargısal fikirlere sahip olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Çünkü "eğitici nitelik" yalnızca piyasada bu başlıkla satılan belirli oyuncakların özelliği değildir. Bir oyuncağın ya da oyun materyalinin çocuk için eğitici olma özelliği onun etiketiyle değil, çocuğun gelişime olan katkısı ile değerlendirilmelidir.

Bunun yanı sıra ev ziyaretindeki neler gözlenmelidir kısmına bakıldığında OBADER'de (MEB, 2013) evin koşullarının, evdeki eğitsel materyallerin çocuğa uygunluğu, beslenme ve sağlık şartlarının, temizlik ve hijyenin gözlenmesi gerektiği belirtilmiş ancak bu noktalara en son değinilmiştir. Onun öncesinde ev içerisindeki sosyal-duygusal ortam, aile üyeleri ile çocuk etkileşimi, problem durumlar ve çözüm yolları, kurallar ve sorumluluklar, çocuğun yapmaktan hoşlandıkları, evde gerçekleştirilen etkinlikler, yapılması gereken gözlemler olarak OBADER içeriğinde sunulmaktadır. Bu maddelerin hepsi ayrı ayrı, aynı önemi taşımaktadır. Bahsi geçen son maddeler, değerlendirilen formların içeriğinde doğrudan gözlemin amacı gibi olumlu ve olumsuz gözlemler başlığı altında çok fazla yer bulmakta, diğer noktaların ise yalnızca birkaç tanesi çocuklar için değerlendirilmekte, hatta bir kısmına ilişkin hiçbir gözlem notuna rastlanamamaktadır. Ev ziyaretlerinin amacına bakıldığında ise veli-çocuk gözlemi üzerine odaklanılması, daha çok çocuğun gelişimsel olarak desteklenmesi, okula uyumunun sağlanması ve çocuğun gelişimi için çocuğun aile ortamında neler yapılması gerektiğine ilişkin fikir sahibi olup, aileleri bu konuda yönlendirmek ve önerilerde bulunmak üzerine olduğu görülmektedir. Bu amacın yanı sıra ev koşulları yetersiz olan çocukların ortamının zenginleştirilmesi de amaçlar arasında en sonda yer almaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin yaptıkları gözlemler değerlendirildiğinde, gerçekleştirmiş oldukları ev ziyaretlerinin olumlu ve kesinlikle çocuğa fayda sağlayıcı olduğu ancak zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Erkan vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada da, ev ziyaretlerinin niteliksel ve niceliksel boyutlardan geliştirilmesinin gerekliliği önerilmiştir. Değerlendirilen formların genel değerlendirmeler kısmına bakıldığında ise fiziksel şartları zorlu olan çocuklar için bir çözüm yolu bulmaya ilişkin bir öneri ya da yönlendirmeye rastlanmamıştır.

Çocukların gelişim alanları ile doğrudan ilişkili yapılan olumlu gözlemlerin çoğunluğu, çocuğun sosyal gelişimi üzerinedir. Çocuğun aile üyeleriyle olan iletişiminin kalitesine vurgu yapılmasının yanı sıra çocuğun özgüveninden ya da ev ortamı içerisinde çocuğa karşı takınılan duygusal tavırdan bahsedilmiştir.(*"***F:** *Anne ile iletişiminde sıkıntı olmadığı gözlendi.",* **B:** *"Umut ailede değer verilen bir çocuk, ne yaptığını bilen, özgüveni yüksek."* **C:** *"Anne ile iletişiminin olumlu olduğu gözlendi. aile tarafından*

onaylanan, değer verilen bir çocuk."). Ancak buna ilişkin yargılar çok az çocuğun olumlu gözlem sütununda yer almaktadır. Çocukların gelişimlerine ilişkin formlarında yer alan diğer olumlu gözlem ise bir çocuğun dil gelişimine yöneliktir. Bazı evlerde hiç televizyon bulunmaması, olumlu bir gözlem olarak değerlendirilen bulgular arasındadır. Bunların yanı sıra olumlu gözlemlere ilişkin değerlendirme kısmı zaman zaman amacı dışında kullanılıp bazen çocuktan bağımsız, öğretmenin öznel yargıları ile doldurulmuştur. Bir çocuğun değerlendirilmesinde ise öğretmen hiçbir şekilde olumlu bir durum olmadığı için yazacak bir şey bulamadığını ifade etmiştir. Ev sakinlerinin ve çocuğun ziyaret esnasında ev ziyaretini gerçekleştiren öğretmene karşı takındığı tutum da olumlu gözlemler içerisinde yer almaktadır.

Çocukların gelişim alanları ile doğrudan ilişkili olarak yapılan olumlu gözlemler değerlendirildiğinde çoğunun ev ziyaretlerinin amacına uygun olarak gerçekleştirildiği (aile üyeleri ile olan iletişimin kalitesine vurgu yapılanlar, çocuğun ev ortamı içerisindeki yerine değinilenler vb.) ancak, bir kısmında ise çocuğun doğrudan gelişimsel tanısına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum ise ev ziyareti sürecine yönelik değil de çocuğa ilişkin genel fikrin ortaya koyulduğu bir yorum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin bilgiler, ev ziyareti esnasında yapılan gelişim değerlendirmesiyle elde edilen bir sonuç değildir. Bu nedenle ev ziyareti sürecine odaklanılmadan, aileyi dışarıda bırakarak yapılan bu gelişimsel olumlu gözlemin ev ziyaretlerinin amaçlarına uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu değerlendirmelere çocuğun gelişimi hakkında aileye bilgi verme amaçlı yer verildiği varsayıldığında ise aileye verilen öneriler kısmında bu olumlu gözlemlere yönelik destekleyici bulguya, ya da gerçekleştirilen ortak bir etkinliğe rastlanmamıştır.

3.2. Aileye Verilen Öneriler: Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları formlar değerlendirildiğinde gözlemlere ilişkin notların ardından aileye verilen önerilerin yer aldığı sütun bulunmaktadır. Verilerin içeriğine ilişkin bir değerlendirme yapıldığında verilen önerilerdeki baskın örüntünün ayrıntıdan ve detaydan uzak genel önerilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir: (**E**: *"Her şeyden önce anne ve babanın aralarındaki sorunu çocuğa yansıtmamaları gerektiği. Çözümü için yol bulmaları gerektiği önerildi."* **B**: *"Kitap ve eğitici oyuncak konusunda yönlendirme yapılmıştır."* **D**: *"Çocukla iletişimde daha yumuşak ve sevgi dolu olması gerektiği. Fazla olan oyuncakları kaldırıp, dönüşümlü kullanılması tavsiye edildi."* **E**: *"Kendi kendine oyun kurması konusunda fırsat vermeleri gerektiği söylendi."* **C**: *"Evde A… ile yapılabilecek etkinlikler ve nasıl vakit geçirdikleri konusunda konuşuldu. Doğru kitap seçimi konusunda konuşuldu."* **A**: *"Kitap sevgisi ve doğru kitap seçimi ile ilgili bilgi verildi. Edinilebilecek materyaller konusunda konuşuldu. Tablet, TV kullanımının sınırlandırılması. K… kaliteli zaman geçirilmesi, oyuncakları toplama konusunda K…'nin ev de de desteklenmesi önerildi.*)

Önerilerin çoğunluğunun gözlemlenen olumsuz durumlara paralel olarak verildiği görülse de zaman zaman olumsuz gözlemden bağımsız önerilere yer verildiği ya da tam tersi, öğretmenin olumsuz gözlemde yer vermediği bir olumsuzluğa yönelik

öneride bulunabildiği göze çarpmaktadır. (**B:** *"Oyuncakların bir kısmının kaldırılması ve dönüşümlü kullanılması tavsiye edildi. Masanın amacına uygun hale dönüştürülmesi tavsiye edildi. Oda da kullanılmayan eşyaların çıkarılmasının iyi olacağı ve bilgisayarın odadan başka bir yere taşınması. Daha nitelikli hikâye kitapları alınarak okumaya özendirilmesi. Ablayla paylaştığı odada A… E…'in de kendisini ait hissedebileceği bir ortam oluşturulması. Şiddet içeren oyuncakların evde bulundurulmaması. Anne ile yatma konusunda davranış panosu önerildi.*)

Bunun yanı sıra ailelere verilen öneriler arasında zaman zaman ev ortamından ziyade okulda öğretmenin okul ortamında gözlemlediği olumsuzluklara ilişkin öneriler de yer almaktadır: (**E**: "*Okulda çok fazla yemek yemediği için evde desteklenmesi istendi."* **C**: "*Hasan, okulda sürekli ağladığı için bir uzman yardımı almaları önerildi."*)

Gözlenen olumsuz durumların genelinin fiziksel ortama yönelik olduğu göz önünde bulundurulduğunda aynı şekilde verilen önerilerin de yoğunluğu bu bağlam üzerine oturtulmuştur. Çocuğun yüksek yararının sağlanması adına odanın ya da oda içi fiziksel düzenlemelerin yapılması en çok rastlanan öneriler arasındadır. Çocuğun odasının anne babadan bağımsız hale getirilmesi, eğer çocuk odayı kardeşleri ile paylaşıyorsa çocuğa özel alanın kurulması öğretmenler tarafından ailelere verilen öneriler arasında yer almaktadır. Bunu dışında öğretmenler tarafından verilen önerilerde üstüne basılan bir diğer başlık ise kitap ya da oyuncak/oyun materyali seçimlerine ilişkindir. Öğretmenler zaman zaman seçime ilişkin rehberlik etmekte, zaman zaman ise bu seçimin önemine dikkat çekmektedir: (**A**: *"Nitelikli oyuncaklar alınması gerektiği konusunda önerilerde bulunuldu."* **D**: *"Nitelikli oyuncakların arttırılmasına yönelik öneriler verildi. Silah, görüntüsü hoş olmayan canavar türü oyuncakların alınmaması ve o tarz çizgi film izlettirilmemesine yönelik öneriler verildi."* **F**: *"Kendisine ait bir odasının olmasının önemi ile ilgili önerilerde bulunuldu, fiziki koşulların çocuğun gelişimine uygun olması gerektiği konuşuldu. Kitap ve oyuncakları niteliksizdi, yaşam alanının arttırılması, nitelikli materyaller alınması önerildi."* **C**: "*Kitapların öneminden bahsedildi."* **D**: *"Çocuğun yatağının en yakın zamanda kendi odasına alınması gerektiği konusunda bilgilendirme yapıldı."* **B**: *"Çocuk için mutlaka bir kitap merkezi oluşturulabileceği belirtildi."* **F**: *"En yakın zamanda evlerinin çocukların gelişimi için bir oda olabileceği evle değiştirilmesi gerektiği konusunda bilgilendirme yapıldı."*)

Burada üzerinde durulması gereken nokta ise öğretmenlerin bu önerilerde bulunurken genel olarak çocuğun yaşına uygun kendi tabirleri ile "nitelikli seçim"e ilişkin verdikleri önerilerin kaliteden ziyade ekonomik süreci içine alan bir gereklilik doğurmasıdır. Öğretmenlerin ifadesine göre tercih edilen oyuncakların şiddet içermeyen, nitelikli oyuncaklar olması, kitapların ise yaşına uygun olması gibi özellikler taşıması önerilmektedir. Ancak öğretmenlerin önerileri arasında evdeki herhangi bir atık materyalin, günlük olarak ev içerisinde sıklıkla kullanılan materyallerin çocuğun gelişimini destekleme, çocukla kaliteli vakit geçirme adına nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin bilgi içermiyor olması ya da seçilen kitabın içeriğinin öneminin yanında çocuğa

kitap okuma alışkanlığı kazandırılması adına nasıl bir yol izlenmesi ya da bir çocuk kitabının nasıl okunması gerektiğine ilişkin detayları içermemektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenler tarafından verilen önerilerin içerisinde akılcı teknoloji kullanımına ilişkin bilgiler de yer almaktadır. Bu durum genel olarak öğretmen tarafından ev ziyareti içerisinde gözlenirse önerilere yansımakta, buna ilişkin olumsuz bir gözlem bulunmadığında ailenin bu konuya ilişkin bilgilendirildiğine yönelik bir bulgu veriler içerisinde yer almamaktadır. Bunun yanı sıra önerilerin bu konuya ilişkin de detaydan uzak ve yüzeysel olarak formlara yansıtıldığı görülmektedir. Öneriler içeriğinde bu yaş grubu çocuklar için teknoloji kullanımının süresinin ne kadar olması gerektiğine ve hangi içeriklerin çocuklar için uygun olduğuna ilişkin bir bilgi yer almamaktadır. Uygun olmayan içeriklere ilişkin kısa bilgilendirmeler az da olsa öneriler içerisinde yer almaktadır.

Öğretmenler çocukların sorumluluk alma becerilerine ilişkin de ailelere öneriler sunmaktadır. Özellikle özbakım becerilerine ilişkin bir olumsuzluk görmeleri durumunda ya da ailenin koruyucu/aşırı koruyucu tutum sergiliyor olmalarını gözlemlemeleri durumunda bu tarz önerilere yer verildiği görülmektedir: (**D:** *"Kendi kendine oyun kurması konusunda fırsat vermeleri gerektiği söylendi."* **A:** *"R…'nin duygusal ve hassas bir çocuk olduğu annesi tarafından dile getirildi. Kendini korumayı öğrenmesinin (doğru yollarla) öneminden bahsedildi. Karşılaştığı sorunlara çözüm yolu bulabilmesinin, denemesinin özgüven gelişimi açısından da önemli olduğundan bahsedildi. Bu konuda ailenin R….'ye fırsat vermesinin önemli olduğu söylendi."*)

Diğer önerilere bakıldığında ise aile çocuk ilişkileri ve çocukta gözlemlenen davranış problemi özelinde, az da olsa çocuğun gelişiminin nasıl destekleneceği yönünde evde gerçekleştirilebilecek etkinliklere ilişkin öneriler yer aldığı görülmektedir. İletişimle ilgili olan öneriler hem anne/baba-çocuk arasında hem de çocuk-kardeş arasındaki ilişkiler bağlamında ayrı ayrı yoğunlaşmaktadır. Burada da yine odak nokta öğretmenin olumsuz gözlemi bağlamındadır. Bunların yanı sıra ebeveyn tutumlarına ilişkin yer alan öneriler de yer almaktadır: (**C**: *"Anne-baba olarak tutarlı ve kararlı olması önerildi."* **B**: *"Emzik konusunda çocukla konuşulup, bırakmasının sağlanması. Küçük sorumluluklar verilip, yerine getirmesinin sağlanması. Tablet, bilgisayar kullanımının sınırlandırılması."* **A**: **"***Çocukla inatlaşmadan, problemlere uygun çözüm yollarının gösterilmesi gerektiği belirtildi. Küçük sorumluluklar verilmesi, tablet ve telefon kullanımının sınırlandırılarak, onun yerine aktif etkinlikler (boyama, puzzle, oyun hamuru) yapılması gerektiği söylendi."* **D**: *"Kardeşlerin sorunlarını çok yönlü olmadığı sürece kendilerinin çözmelerine fırsat tanınması gerektiği söylendi. Birlikte eğlenceli vakit geçirebilecekleri oyunlar ya da etkinlikler planlanmasının yararlı olacağı belirtildi."*)

Öğretmenlerin önerilerine ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında bu önerilerin kapsamının genel olarak var olan sistemin/olanakların değiştirilmesi/yenilenmesi yönünde olduğu görülmektedir. Var olan imkânların doğru şekilde planlanmasıyla

çocuğa uygun hale nasıl getirilebileceğine ilişkin önerilere ise çok az rastlanmaktadır. Bu nedenle bu önerilerin uygulanabilirliği konusunda soru işaretleri oluşmaktadır. Diğer bir durum ise uygun olmayan, çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek ya da çocuğun yüksek yararının korunmasını engelleyebilecek önerilerin ailelere verilmesidir. Bu bağlamda bahsedilen öneriler genel olarak ailenin çocuğa karşı tutumuna ilişkindir. Herhangi bir davranış problemi ile karşı karşıya kalan öğretmen bu davranış problemine ilişkin ailenin nasıl bir tutum sergilemesi hakkında aileyi olması gerektiğinden daha farklı yönlendirebilmektedir. Bu durumun da çocuk için olumlu bir etki yaratmayacağı düşünülmektedir: (**C**: *"Çocuğun karşısında dik durulması gerektiği, hayır kelimesinin çocuğa aşılanması gerektiği söylendi."* **F***: "M…'nin bağımsızlaşabilmesi için farkı ortamlarda yalnız bırakılması gerekildiği anneye olan bağımlılığın azaltılması gerektiği vurgulandı."*)

3.3. Genel Değerlendirmeler: Öğretmenlerin ev ziyaretlerine ilişkin doldurdukları formlar değerlendirildiğinde, ailelere verilen önerilerin ardından genel değerlendirmelere ilişkin bulgular yer almaktadır. Genel değerlendirmelere ilişkin verilere bakıldığında çoğunluğunun "fazla" genel, içeriğinde değerlendirmeye ilişkin bir yorum barındırmayan ve sürecin olumlu geçtiğini ifade eden kısa cümlelerle aktarıldığı görülmektedir: (**C**: *"Genel anlamda olumlu geçen bir ev ziyareti görüşmesi olmuştur." "Sağlıklı ve bol iletişimli güzel bir ev ziyareti gerçekleşti.* **B:** *"Genel anlamda olumlu bir aile görüşmesi gerçekleştirildi."* **F:** *"Verimli bir ziyaret oldu."* **A:** *"Olumlu ve verimli bir aile görüşmesi oldu.")*

Bu vurgu yorumların önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu örüntünün yanı sıra detay verilmiş olan veriler incelendiğinde, bunların da odak noktalarının birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Değerlendirmelerin bir kısmı öğretmenin ev ziyareti içerisindeki duygusal sürecine odaklanırken bir kısmı çocuğa ilişkin betimlemeleri içermektedir: ("**B**: *G… bazen sınıfta bebek gibi konuşabiliyor. Uyarıldığında, kendini daha düzgün ifade ediyor. Bunun nedeni, kendisine gösterilen yakın ilgi ve evin küçüğü olmasından kaynaklanabilir. G… diğer çocuklara nazaran merhamet duygusu daha gelişmiş ve daha sıcakkanlı bir çocuk."* **F**: *"Efe, çok paylaşımcı değil. Bu konuda da desteklenmesi, telkinlerde bulunulması istendi. Dil gelişimine yönelik etkinliklerle bu alanın daha da desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum tabii aile ile işbirliği sağlanarak."* **D**: *"Zeynep girişken, uyumlu, sosyal becerileri yüksek bir çocuk. Ancak temizliğine ve düzenine pek özen gösterdiği söylenemez."*)

Öğretmenin ev ziyaretindeki duygusal sürecine odaklanan verilerde öğretmenin ev ziyareti boyunca ne hissettiği, ailenin ve çocuğun öğretmene olan tavır ve davranışlarını içerirken; çocuk odaklı olan değerlendirmelerde çocuğun duygusal sürecinden bahsedilmekte bunun yanı sıra zaman zaman ev ziyareti sürecinde çocuğun davranışlarına ilişkin gözlemlere yer verilmekte, çocuğun okul-ev süreçlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmaktadır. Bunlara ek olarak çocuk odaklı yorumlarda çocuğun genel duygu ve davranış örüntüleri, ya da ev ziyareti esnasında ne hissettiğine ilişkin elde edilen gözlemlere yer verildiği görülmektedir: (**A**: *"Oldukça sıcak ve samimi, ailenin ve*

benim mutlu geçirdiğim bir ev ziyareti oldu." **C**: *"Aile tarafından sıcak ve samimi karşılanarak güzel bir ziyaret gerçekleşti. Aile içerisindeki geçimsizlikler ve öğrencimin bulunduğu ortam duygusal anlamda oldukça üzdü."* **F**: *"Verimli bir görüşme oldu. M… M… çok mutluydu. Ev ortamını tanıtmaktan çok keyif aldığı belli oluyordu. Özellikle ablası ile vakit geçirmekten mutlu olduğunu söyledi."* **D**: *"Aile güler yüzlü karşıladı. Genel olarak olumlu bir ev ziyareti oldu. Herhangi bir sorun yaşanmadı."* **B**: *"B… sessiz, sakin ve çok çekingen bir çocuk. Okula gelmek istemiyor, devamsızlık yapıyor. Okula geldiğinde etkinliklere katılıyor, mutlu olduğunu gözlemliyorum. Ancak okula gelene kadar ailesine sorun çıkartıyormuş. Bunun da uyku probleminden kaynaklandığını düşünüyorum."* **F**: *"E… sakin, duygusal, uyumlu ve sözel becerileri kuvvetli bir çocuk."*)

Aile odaklı değerlendirmeler, aile ve çocuğa birlikte odaklanan değerlendirmeler de ara ara genel değerlendirmeler başlığı altında yer almaktadır. Aile odaklı değerlendirmelerin içeriğine bakıldığında genel olarak, ailenin çocuğa ilişkin sorumluluk alma becerilerinden ailenin çocuğa karşı takındıkları tutum ve davranıştan ya da nadir olarak ailenin duygusal sürecinden bahsedildiği görülmektedir. (**A:** *Oldukça sıcak ve samimi, ailenin ve benim mutlu geçirdiğim bir ev ziyareti oldu. Annenin süreç içerisinde desteğe ihtiyacı var."* **A**: *"Verimli bir ziyaret oldu. Anne ile konuşulan konularda annenin çok duyarlı olduğu ve uygulamalara hazır olduğu gözlemlendi."* **F**: *"Olumlu bir görüşme oldu. Anne çok güler yüzlü ve iletişime açık."* **C**: *"Anne ve baba farklı karakterlerde olduğu için Zeynep'e karşı tutarsız bir tutum uygulanmaktalar."* **C**:*"Genel olarak çocuğun ev ortamı olumluydu ancak çocuğun önünde abisi ve ablası olduğu için çocuğun her istediği önüne gelmekte. Çocuğun kendin işini kendi yapması konusunda yardımcı olunmaması gerektiği vurgulandı."*)

Bunların yanı sıra okul ve ev ziyareti sürecinin bütüncül değerlendirildiği, fiziksel mekâna ilişkin yorumların bulunduğu, değerlendirmeden ziyade öneri içeren değerlendirmeler de içerikte yer almaktadır. Ev ziyaretlerinin amacına bakıldığında değerlendirme kısmında yer alması gereken nokta, ev ziyaretinin öğretmen, aile ve çocuk açısından amacına ulaşıp ulaşmadığına ilişkin olmasıdır (MEB, 2013). Çalışma kapsamında değerlendirmeye alınan verilerin içeriğinde ise genel değerlendirmeler kısmında ziyaretin amacına ilişkin herhangi bir vurguya yer verilmemiştir. Bunun yanı sıra örtük olarak da bu amaca yönelik değerlendirme yapılan verilerin sayıları çok az ve yalnızca tek yönlüdür. Değerlendirmelere ilişkin genel bir yoruma varılacak olduğunda çoğunluğunun değerlendirmenin içeriğinde olması gerekenleri içermediği, öğretmenlerin öznel yorumlarını değerlendirmelere yansıttığı, genel olarak gözlemlerini kendilerince tartıştıkları ya da öneriler kısmında bahsetmedikleri farklı önerilere yer verildiği, olumlu ya da olumsuz gözlemlerin tartışıldığı bir kısım olarak öne çıkmaktadır. Oysaki ev ziyaretine ilişkin değerlendirmelerde ev ziyaretlerinin amaçları bağlamında bir değerlendirme yapılmalı, bu amaçlar öğretmen, aile ve çocuk açısından farklılaştırılarak ve ihtiyaç duyulan başlıklar altında yapılandırılmalıdır. Değerlendirmelerde amaçlara ulaşılamama nedenleri ayrıntıları ile açıklanmalı ve amaca ulaşılması için bir sonraki ev ziyaretinin nasıl konumlandırılması gerektiğine vurgu yapılmalıdır.

Belirtilen başlıklar dışından OBADER'de yer alan ev ziyaretlerinde neler yapılması gerektiğine ilişkin başlıklardan bir tanesi de ev ziyareti içerisinde aile ve çocuklar birlikte gerçekleştirilecek olan etkinliktir. İçerikte çocuğun ya da ebeveynin ihtiyaçları doğrultusunda bir etkinliğin önceden planlanabileceği ve ev ziyareti sürecinde gerçekleştirilebileceğinden bahsedilmiştir. Hatta örnek etkinlikler öğretmenlere sunulmuştur. Bu etkinliğin gerçekleştirilmesi hem öğretmenin anne-baba-çocuk iletişimini gözlemleyebilmesi için hem de öğretmenin aileye model olması için önem taşımaktadır (MEB, 2013). Ancak değerlendirilen formların hiç birinin içeriğinde gerçekleştirilen herhangi bir etkinlikten ya da etkinliğin gerçekleştirilememe nedeninden bahsedilmemiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara bakıldığında; öncelikle ev ziyaretlerinin olması gereken şekilde ve sıklıkta gerçekleştirilmediği görülmektedir. Gerçekleştirilen ev ziyaretlerinde ise öğretmenlerin öznel yargılarının ön planda olduğu, değerlendirilen formlar ile OBADER tarafından belirtilen içeriğin farklılaştığı, gözlemlerin genel olarak yapılandırıldığı, öğretmenlerin ev ziyaretinde nitelikten çok niceliksel bulgu ve verilere önem verdiği belirlenmiştir. Ayrıca ev ziyaretinin olumlu-olumsuz gözlemler, aileye öneriler ve genel değerlendirmeler boyutlarında da öznel ve niceliksel özellikler bağlamında şekillendiği, ev ziyareti genelinde evin ve çocuğun sahip olduğu fiziksel koşullara odaklanıldığı, ailelere verilen önerilerin zaman zaman ev ziyaretinin amaçlarından uzak zaman zaman ise yapılan gözlemlerden uzak olduğu ve aileye yönelik etkinlik önerilerinin sunulmadığı, değerlendirmelerin ev ziyaretinin odağından genel olarak uzak olduğu ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Ev ziyaretlerinde öğretmenlerin kişisel farklılıkları, süreci çocuk lehinde ya da aleyhinde değiştirmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, okul öncesi eğitim kurumlarında ev ziyaretlerinin olması gereken şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenlere; çocukların gelişimlerinin desteklenmesi konusunda ailelere bilgiler ve etkinlik önerileri sunmaları, aile-okul ekseninde bütüncül bir değerlendirme yaparak aileye geri bildirim vermeleri önerilebilir.

Teşekkür

Çalışmamıza verdiği destekten dolayı erken çocukluk eğitimcisi Neşe TAŞTEPE'ye teşekkür ederiz.

Kaynakça

ALINMAZ, İlker (2013). **Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ziyaretlerinde Karşılaştıkları Sorunlar**, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.

ALLEN, Susan F; TRACY, Elizabeth M (2004). "Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers", **Children & Schools**, 26(4), 197-208.

ÇAMLIBEL ÇAKMAK, Özlem (2010). "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(20), 1-17.

ERKAN, Semra; TARMAN, İlknur; ÖMRÜUZUN, Işıl; KOŞAN, Yekta; KURU, Nilüfer; KAYMAK, Sabiha (2015). "Okul Öncesi Eğitimde Ev Ziyaretlerine İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Görüşlerinin Belirlenmesi", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35(2), 307-332.

KANDIR, Adalet; ÖZBEY, Saide; İNAL, Gözde (2010). **Okul Öncesi Eğitimde Program (1): Kuramsal Temeller**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

LINCOLN, Yvonna S; GUBA, Egon G (1985). **Naturalistic Inquiry**, SAGE Publications, Newbury Park, CA.

MEB (2013). **Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Rehberi –OBADER**, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

MERRIAM, Sharan B (2013). **Nitel Araştırma Türleri** (Çev. F. Koçak Canbaz, M. Öz), **Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber** içinde (Çev. Ed. S. Turan), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

MEYER, James A; MANN, Mary Beth (2006). "Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children", **Early Childhood Education Journal**, 34(1), 93-97.

ÖNCÜL, Fulya (2011). **Öğretmenlerin Yapmış Olduğu Ev Ziyaretlerinin Aile Üzerindeki Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

TEMEL, Z. Fulya; AKSOY, Ayşe B; KURTULMUŞ, Z (2013). **Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları**, (Ed. Z. F. Temel) **Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları** içinde, Anı Yayıncılık, Ankara.

WASIK, Barbara Hanna; BRYANT, Donna M (2001). **Home Visiting: Procedures for Helping Families** (2nd Ed.), SAGE Publications, Newbury Park, CA.

YILDIZ, Seçil (2012). **Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Ev Ziyaretlerinin İşlevselliğinin Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi (Nevşehir İli Örneği)**, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (285-298)

SÖZLEŞMELİ ADAY ÖĞRETMENLERİN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ: SİLOPİ DURUM ÇALIŞMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Tuğçe GÜZELYURT[1], Yunus GÖNÜL[2]

1 Öğr. Gör; Silopi Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Şırnak Üniversitesi, tugce.guzelyurt@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6577-8257.
2 Okul Müdürü, Silopi Dicle Ortaokulu, Milli Eğitim Müdürlüğü, yunusgonul@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5244-3773.

Geliş Tarihi: 05.03.2019 **Kabul Tarihi:** 23.07.2019

Öz: Bir kavram olarak öğretmen beklentisi, sosyal psikolog Rosenthal ve Jacobson'un çalışmalarında ve daha sonra birçok araştırmanın konusu olarak literatürde yer almıştır. Öğretmen özellikleri, mesleki sorunlar, okul yapısı, çevre, öğrenci profili gibi faktörler öğretmenlerin beklentilerini etkilemektedir. Türkiye'de 2016 yılı itibarıyla uygulanmaya başlayan sözleşmeli aday öğretmenlikle öğretmenlerin görev süresi, özlük hakları, atama durumları, ek ders ücretleri, izin vb. haklarına yönelik farklılıklar meydana gelmiştir. Bu farklılaşmayla birlikte öğretmenlerin beklentileri de farklılaşmıştır. Bu farklılaşmadan kaynaklanan sorunların çözülememesi ve beklentilerin karşılanamaması, örgüt kültürünün bozulmasına ve sorunların daha da artmasına neden olmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda, çalışmanın amacı sözleşmeli aday öğretmenlerin beklentilerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ilinin Silopi ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Dicle Ortaokulu'nda görev yapmakta olan 20 sözleşmeli aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum tekniği uygulanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak, katılımcıların öğretmenler arasında hiyerarşi oluşmaması ve mesleki motivasyonun artması için özlük haklarının (atama, izin, ek ders vb.) kadrolularla aynı olması beklentisine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, sözleşmeli aday öğretmenliği doğru uygulanması durumunda mesleki yeterliği artırması ve öğrencilerin kesintisiz eğitim alması yönünden olumlu bulmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Sözleşmeli Aday Öğretmen, Beklenti, Mesleki Yeterlik, Motivasyon.

EXAMINATION OF THE CONTRACTED CANDIDATE TEACHERS' EXPECTATIONS: SİLOPİ CASE STUDY

Abstract:

The expectation of teachers as a concept has been included in the studies of social psychologists Rosenthal and Jacobson and later in the literature as the subject of many studies. Factors such as teacher characteristics, professional problems, school structure, environment and student profile affect the expectations of teachers. With the contracted candidate teachership which has started to be implemented in Turkey as of 2016, differences regarding teachers' working time, personal rights, designation conditions, extra lesson payments, permits, etc. have occurred. With this differentiation, teachers' expectations have also differed. The failure to solve the problems arising from this differentiation and to meet the expectations lead to the deterioration of the organizational culture and to the increase of the problems further. In line with this information, the aim of this study is to examine the expectations of the contracted candidate teachers. The study group of the present research is composed of 20 contracted candidate teachers working in the 2018-2019 academic year, in the Dicle Secondary School under the body of the Ministry of National Education. In the study, among the qualitative research methods, the holistic single-case technique was applied. The data were collected through the interview form created by the researcher. The data were analyzed with descriptive analysis technique and content analysis technique. As a result, it is determined that the participants expect their personal rights (designation, permission, extra lesson, etc.) to be the same as the permanent teachers in order to prevent the hierarchy between teachers and to increase the professional motivation. In addition, the participants approve the contracted candidate teachership in case it is properly implemented, with regard that it increases the professional competence and the students receive continuous education.

Keywords: Contracted Candidate Teacher, Expectancy, Professional Competence, Motivation.

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze bir ülkenin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasında en önemli unsurlardan biri eğitimdir. Yapılan araştırmalar nitelikli eğitimi etkileyen en önemli paydaşın öğretmen olduğunu ortaya koymaktadır (Celep, 2008). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de öğretmenin etkisi bilinmektedir (Yasseen, 2010). Öğretmenin sahip olduğu nitelikler ve yeterlikler öğrencinin potansiyelinin ortaya çıkmasını ve

istendik davranışlar kazanmasını sağlamaktadır (Özoğlu, 2011; Toprakçı ve Altunay, 2015). Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sürecine önem verilmesi gerekliliği önem kazanmaktadır.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren üniversiteler öğrencilere dört yıl süren lisans eğitimi vermektedir. Mezun olan öğrenciler 1999 yılında başlayan 2002'de ismi Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olan sınava girip yeterli düzeyde puan aldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullara atanarak görev yapmaya başlamıştır. Öğretmenlerin atandıkları ilk unvan, aday öğretmenlik (stajyerlik) olarak adlandırılmaktadır. Bu süreçte öğretmenler temel, hazırlayıcı ve uygulamalı olmak üzere üç aşamayı kapsayan eğitimler alırlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). 2015 yılı ağustos ayı itibarıyla, Kamu Personeli Seçme Sınavı ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinde (ÖABT) yeterli puan alan öğretmenler atanmaktadır. Yeterli puan alıp atanan öğretmenler bir yıl aday öğretmen olarak görev yapmaktadır. Adaylık sürecinin ilk yılında üç performans değerlendirilmesi yapılmakta ve adaylık süresi sonunda yazılı ve sözlü sınav yapılmaktadır. Başarılı olan aday öğretmenler bir yıl sonunda kadrolu öğretmen olarak göreve devam etmektedir (MEB, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılı mart ayında aday öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni bir yönerge yayımlamıştır. Bu yönergeye göre, ilk defa atanan öğretmenler kendi talep ettikleri şehirde 6 ay süreyle 654 saat aday öğretmen yetiştirme programına tabi tutulacaktır (MEB, 2016). Bu programda aday öğretmenler ders planlama, ders hazırlığı, ders değerlendirme, ders izleme, ders uygulama, okul içi gözlem-uygulama, okul dışı faaliyetler, kitap okuma ve film izleme gibi faaliyetlerde bulunmaktadır (MEB, 2016). Bu süreçte her bir aday öğretmene kendi branşından ve en az 10 yıl deneyime sahip bir öğretmen mentor olarak atanmaktadır (MEB, 2016). Bununla birlikte, 2016 yılı şubat ayı ve sonrasında kadrolu ya da sözleşmeli olarak atanan öğretmenlere aday öğretmenlik programının uygulanmasının zorunlu olacağı belirtilmiştir (MEB, 2017a).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artmasında en önemli unsurlardan biri hizmet öncesi alınan eğitimdir (Nartgün, 2008; Şimşek, 2014). Türkiye'de öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldığı teorik ve uygulamalı eğitimler etkili olmakla birlikte niteliksel olarak yeterli olmadığı bilinmektedir (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013). Öğretmen adayları mesleklerinin gerektirdiği nitelikleri kazanabilecekleri eğitimleri alamadan mezun olmaktadırlar (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik, teorik bilgilerle birlikte daha çok uygulamanın içerisinde gelişen bir meslektir. Yeni atanan öğretmenlerin sınıf yönetimi, programın uygulanması, veli görüşmeleri, resmi evrakların hazırlanması gibi uygulamaya yönelik konularda eksikliğinin olması meslek hayatında sorun yaşamasına neden olmaktadır (Toker Gökçe, 2013). Bu nedenle yeni atanan öğretmenlerin uygulamalarının izlenmesi rehber olunması ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır (MEB, 2017b). Bu doğrultuda "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı" ile mesleğe ilk defa başlayan öğretmenlerin yaşaması muhtemel sorunların önlenebileceği ve öğretmenin uygulamaya yönelik tecrübesinin artacağı düşünülmüştür (Ulubey, 2018).

Bununla birlikte aday öğretmenlik sürecinde öğretmenlerin eş ya da sağlık durumuyla atama, ek ders ücreti, zorunlu çalışma süresi, kadroya alınma gibi özlük haklarında kısıtlamalar olması öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşantısını etkilemektedir (Köse ve Atalmış, 2017). Bu bağlamda da aday öğretmenlerin beklentilerinin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aday öğretmenlerin beklentilerinin belirlenmesinin öğretmenin yaşam kalitesini ve eğitimin niteliğini artıracağı düşünülmektedir (Demir ve Arı, 2013).

1.1. Çalışmanın Amacı

Alanyazın incelendiğinde aday öğretmenlerin görüşlerine yönelik çalışmalar (Kılıç, Babayiğit ve Erkuş, 2016; Gürsoy ve Turan Özpolat, 2017; Sarıkaya, Samancı ve Yılar, 2017; Topsakal ve Duysak, 2017; Cengiz, 2018; Kozikoğlu ve Soydan, 2018) yapıldığı, fakat yaşam standartları (eğitim, sağlık, sosyal aktiviteler vb.) yönünden dezavantajlı bölgelerde uzun süre görev yapma zorunluluğu olan aday öğretmenlerin bulunduğu yaşam koşullarında beklentilerini inceleyen bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda, dezavantajlı bölgelerde görev yapan aday öğretmenlerin, aday öğretmenliğe yönelik görüşlerini ve beklentilerini belirlemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada sözleşmeli aday öğretmenlerin beklentilerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden *durum çalışması tekniği* uygulanmıştır. Durum çalışması; bir olgunun mevcut bağlamı kapsamında derinlemesine ve sistematik olarak incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:277).

Bütüncül tek durum deseni ise, tek bir analiz birimiyle (bir kişi, bir öğretmen bir okul vb.) uygulanan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma, Şırnak ili Silopi ilçesine bağlı, ortaokul düzeyinde görev yapan sözleşmeli aday öğretmenlere uygulandığı için *bütüncül tek durum deseninde* yürütülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Şırnak ili Silopi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapmakta olan 20 sözleşmeli aday öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sözleşmeli aday öğretmenler *amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi* ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; çalışma grubunun problemle ilişkili özelliklere sahip olaylar, kişiler, nesneler veya durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada ölçüt olarak sözleşmeli aday öğretmen olmak, Şırnak ilinin Silopi ilçesinde aynı kurumda görev yapmak kriterleri esas alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, sözleşmeli aday öğretmenlerin yüzde 35'inin 20-25, yüzde 55'inin 26-30, yüzde 5'inin 31-35 ve yüzde 5'inin 36-40 yaşlarında olduğu görülmek-

tedir. *Çalışma grubundaki öğretmenlerin* yüzde 60'ı kadın, yüzde 40'ı erkektir. *Çalışma grubunun yüzde 95'i, lisans, sadece yüzde 5'i* yüksek lisans diplomasına sahiptir. Sözleşmeli aday öğretmenlerin branşlarının Türkçe (%25), matematik (%20), beden eğitimi ve spor (%10), müzik (%10), İngilizce (%10), din kültürü ve ahlak bilgisi (%5), bilişim teknolojileri ve yazılım (%5), görsel sanatlar (%5), fen bilimleri (%5), rehberlik ve kariyer planlama (%5) olduğu görülmektedir. Sözleşmeli aday öğretmenlerden %10'luk dilimi oluşturanların memleketi *Çanakkale, Mardin, Diyarbakır, Batman* iken %5'lik dilim içine girenlerin *İzmir, Antalya, Muğla, Malatya, Konya, Kütahya, Ankara, Mersin, Ağrı, Kahramanmaraş, Kayseri, Şanlıurfa'dır.*

Tablo 1. Sözleşmeli aday öğretmenlerin demografik özellikleri.

Demografik Özellikler		**f**	**%**
Yaş	20-25	7	35
	26-30	11	55
	31-35	1	5
	36-40	1	5
Cinsiyet	Kadın	12	60
	Erkek	8	40
Eğitim	Lisans	19	95
	Yüksek Lisans	1	5
Branş	Türkçe	5	25
	Matematik	4	20
	Beden Eğitimi ve Spor	2	10
	Müzik	2	10
	İngilizce	2	10
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	5
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	1	5
	Görsel Sanatlar	1	5
	Fen Bilimleri	1	5
	Rehberlik ve Kariyer Planlama	1	5

Memleket	Çanakkale	2	10
	Mardin	2	10
	Diyarbakır	2	10
	Batman	2	10
	İzmir	1	5
	Antalya	1	5
	Muğla	1	5
	Malatya	1	5
	Konya	1	5
	Kütahya	1	5
	Ankara	1	5
	Mersin	1	5
	Ağrı	1	5
	Kahramanmaraş	1	5
	Kayseri	1	5
	Şanlıurfa	1	5

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplamak için öncelikle alanyazın taranmış ve araştırmacılar tarafından görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda demografik özelliklere yönelik dört soruya ve sözleşmeli aday öğretmenliğe yönelik beş soruya yer verilmiştir. Veriler toplanmadan önce beş aday öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonrası öğretmenlerin birlikte değerlendirdiği iki soru birleştirilmiştir. Alan uzmanı görüşü doğrultusunda araştırmanın içeriğini yansıtmadığı belirlenen bir soru da araştırma kapsamından çıkarılarak soru sayısı azaltılmıştır. Böylelikle demografik özelliğe yönelik dört soru ve sözleşmeli aday öğretmenliğe yönelik üç soru olmak üzere görüşme formuna son şekli verilmiştir. Son şekli verilmiş görüşme formu yüz yüze uygulanmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar not alındıktan sonra tekrar katılımcılara görüşleri okutulup ifade ettiği görüşlerin doğru aktarılıp aktarılmadığı belirlenmiştir. . Katılımcı gizliliği gereği katılımcıların isimleri K1, K2, K3… biçiminde kodlanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sözleşmeli aday öğretmenlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

2. Sözleşmeli aday öğretmenliğin olumlu veya olumsuz yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

3. Sözleşmeli aday öğretmen olarak beklentileriniz nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen temalar ya da görüşme soruları kapsamında sunulabilir. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma kapsamında görüşme soruları temel alınarak tema belirlenmiştir.

Katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi tekniği ile analiz edilerek alt temalar belirlenmiştir. İçerik analizi, metni kapsayan kodların belirlenmesi için sistematik olarak yapılan bir gruplama ve yorumlama biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma kapsamında sözleşmeli aday öğretmenlerin görüşleri araştırmacılar ve bir alan uzmanı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiştir. Sonrasında araştırmacıların ve alan uzmanının belirlediği kodlar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar tespit edilmiştir.

Miles ve Huberman (1994) formülü (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak kodların tutarlılığı incelenmiş ve .86'lık bir tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Belirlenen tema ile alt temalar tablolarda gösterilmiş ve görüş belirten katılımcıların sayılarına yer verilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerini özetleyen bazı cümleler doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla K1, K2, K3 … şeklinde sembolize edilmiştir.

3. BULGULAR

TEMA 1: Sözleşmeli Aday Öğretmenlik

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen "Sözleşmeli aday öğretmenlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Sözleşmeli aday öğretmenliğe ilişkin görüşler*.

Alt Temalar	**f**
Öğretmenin haklarının iyileştirilmesi gereken bir uygulama	7
Kadrolu ve sözleşmeli kavramlarıyla öğretmenleri gruplaştırma	7
Doğru uygulanırsa öğretmeni mesleki yönden geliştirecek bir uygulama	4
Zaman içerisinde yürürlükten kaldırılacak bir uygulama	3
Öğretmenliğin rencide edilmesi nedeniyle mesleki doyumu azaltan bir uygulama	2

Öğretmenler bu temaya ilişkin olarak öğretmenlerin haklarının iyileştirilmesi gerektiğini (f=7), kadrolu ve sözleşmeli kavramlarıyla öğretmenleri gruplaştırdığını (f=7), doğru uygulanırsa öğretmeni mesleki yönden geliştireceğini (f=4), zaman içinde

yürürlükten kaldırılacağını (f=3) ve öğretmenlerin rencide edilmesi nedeniyle mesleki doyumun azalmasına neden olduğunu (f=2) belirtmektedir.

Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"*Eş durumu, sağlık durumu, ek ders, maaş gibi özlük haklarının biraz daha iyileştirilmesi gerektiği kanaatindeyim*." **(K2)**

"*Sözleşmeli aday öğretmenlik diğer denemeler gibi zaman içerisinde kaldırılarak kadrolu aday öğretmen olarak devam edeceğini düşünüyorum*." **(K3)**

"*Kutsal olan bu mesleği icra eden biz öğretmenlerin bu şekilde ayrıştırılmasını, ayrı sıfatlarla isimlendirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. "Hedef noktamız Eğitim'dir" şiarıyla başladığımız bu mesleğe bu şekilde farklı isimlendirilmesi ve kadrolu öğretmenlerle aynı özlük haklarının verilmemesi bizleri derinden üzen durumlardır*." **(K8)**

"*Aynı eğitimlerden ve sınavlardan geçerek atamaya hak kazandıkları halde kadrolu öğretmenlerle aralarında sınıf ayrımı oluşturulmaktadır. Kısaca Lisans eğitimi, KPSS, mülakat ve güvenlik soruşturması gibi birçok aşamayı geçerek hak edilen pozisyona emaneten yerleştirilmiş hissi."***(K9)**

Öğretmenin sınıflandırılması hoş olmamakla birlikte herkesin arada da olsa bir sınava tabi tutulması kişiyi canlı tutacaktır ve bunun yaptığı meslekle alakalı bir sınav olması güzel *bir durum çünkü kişi uygulaması gereken bilgilerden sorumlu olmaktadır. Bilginin güncel kalmasında etkili olacaktır."* **(K12)**

TEMA 2: Sözleşmeli Aday Öğretmenliğin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen "Sözleşmeli aday öğretmenliğin olumlu veya olumsuz yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sözleşmeli aday öğretmenliğin olumlu yönleri.*

	f
Doğru uygulanırsa (aday dosyası, danışman rehberliği) öğretmenler uzmanlaşır	6
Öğrencilerin eğitimi kesintiye uğramadan devam eder	3
Sözleşmeli aday öğretmen bölgenin özelliklerini öğrenir	1

Öğretmenler bu temaya ilişkin olarak doğru uygulanırsa (aday dosyası, danışman rehberliği) uzmanlaşmanın olacağını (f=6), öğrencilerin eğitiminin kesintiye uğramadan devam edeceğini (f=3) ve bölgenin özelliklerinin daha iyi öğrenileceğini (f=1) belirtmektedir.

Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Adaylık evrakları, danışman öğretmenin yeterince ilgilenmesi ile olumlu yönleri fark edilecektir." **(K3)**

"Öğrenciler açısından faydalı, sürekli öğretmen değişikliği yaşamayacaklar." **(K4)**

"Öncelikle olumlu bulduğum tek yönü belirtmekle başlayayım. Atandığı şehirde 3+1 yıl kalma zorunluluğunu gerekli olan bir karar olduğunu düşünüyorum. (Hayati durumlar konunun dışında kalmak şartıyla)." **(K8)**

"Layığı ile yapılsa çok olumlu yönü var öğretmenleri acemi yıllarında tecrübelendirmek için güzel bir uygulama." **(K12)**

Tablo 4. *Sözleşmeli aday öğretmenliğin olumsuz yönleri.*

Alt Temalar	**f**
Özlük haklarının kısıtlı olması (Evlilik, sağlık, ek ders, izin vb.)	9
Öğretmenler arası hiyerarşik üstünlük kurulması (kadrolu-sözleşmeli)	9
Uygulamaların (adaylık dosyası, danışan rehberliği) prosedürde kalması	7
Süresinin uzun olması	3
Öğretmenlerin kaygı nedeniyle mesleki motivasyonun düşmesi	3

Öğretmenler bu temaya ilişkin olarak özlük haklarının (eş durumu ya da sağlık ataması, ek ders ücreti, izin vb.) kısıtlı olduğunu (f=9), öğretmenler arası hiyerarşik üstünlük kurulduğunu (f=9), uygulamaların (adaylık dosyası, danışan rehberliği) prosedürde kaldığını, sürenin uzun olduğunu (f=3) ve kaygı nedeniyle mesleki motivasyonun düştüğünü (f=3) belirtmektedir.

Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Aday ve sözleşmeli öğretmen kavramı olması öğretmenin değerinin altında birçok değerlendirmeye neden olmaktadır." (***K6)**

"Sözleşmeli öğretmenliğin olumsuz yönleri; kendileri devlet kapsamında oldukları halde güvende hissetmemeleri, öğretmenler arasında ayrımcılık yapıldığı, hiçbir memuriyet kapsamında sözleşmeli kavramı olmadığı halde öğretmenlik adı altında bu kavramın ortaya çıkarılması, kadroya alımın da bu kapsamda üç yıl şartının olması, eş durumuyla yer değiştirmenin olmaması. Bütün memuriyetlerde olduğu halde sözleşmeli öğretmenlikte aile kavramına ve sağlık sorunlarına ilgi gösterilmemesi ayrımcılığın en temel göstergesidir. Bu hususların ortadan kaldırılması halinde öğretmenlerin daha verimli, daha istekli daha aktif çalışacağından ülkenin eğitimine ve öğrencilerin gelişimine, yetiştirilmesinde daha etkin rol oynayacaklarını düşünüyorum." **(K7)**

"Sözleşmeli öğretmenliği aile birliği yasasına tamamen ters buluyorum. Sadece evli sözleşmeli öğretmen eşlerin eş durumu yapabilmesi sözleşmeli öğretmenliğe eş durumu geldi anlamına gelmez. Farklı meslek dallarında çalışan çiftlerin planlarını ertelemesine ve aile kurmasına engel teşkil ediyor. Derdimiz imkanları daha rahat bir şehir değil sonuç olarak bizler Türk Bayrağının dalgalandığı her yerde görev yapmaya söz verdiğimiz için şu an Şırnak'tayız. Ama görev süresi belirlenirken mutlaka öğretmeninde bir insan olduğu ve belli bir hayatı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca aynı zamanı ve emeği harcadıkları halde kadrolu öğretmenlere göre daha az maaş, izin gibi diğer haklardaki eşitsizlikler sınıf farkının oluşmasının en büyük sebeplerindendir." **(K9)**

"Hak edilmiş, emek verilmiş, yatırım yapılmış ve bir beklenti içinde olan öğretmenlerin; aday ve sözleşmeli gibi sıfatlarla, kurum içinde bile sınıflandırılıp sosyal bir hakir görülme ortamının içine hapsetmek öğretmenlere yapılan en büyük haksızlıktır." **(K13)**

TEMA 3: Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Beklentileri

Araştırmada öğretmenlere yönlendirilen "Sözleşmeli aday öğretmen olarak beklentileriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri bu başlık altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Sözleşmeli aday öğretmenlerin beklentileri.*

Alt Temalar	**f**
Sözleşmeli aday öğretmenlik kaldırılmalı	9
Sözleşmeli aday öğretmenlere kadrolu öğretmenle eşit haklar verilmeli	9
Aday dosyası ve bilgi aktarımı için danışman öğretmenler daha çok zaman ayırmalı	1
Sözleşmeli aday öğretmenin adaylık süresi düzenlenmeli	1

Öğretmenler bu temaya ilişkin olarak sözleşmeli aday öğretmenliğin kaldırılması (f=9), sözleşmeli aday öğretmenlere kadrolu öğretmenlerle eşit haklar verilmesi (f=9), danışman öğretmenlerin daha fazla zaman ayrılması (f=1) ve adaylık süresinin düzenlenmesi gerektiğini (f=1) belirtmiştir.

Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Haklarımızın iyileştirilmesi ve 4 yıla inen tayin hakkının bizleri de kapsamasını bekliyorum." **(K1)**

"Sözleşmeli kadrolu ayrımının kaldırılması gerektiğine inanıyorum. İllaki sözleşmeli öğretmenlik olacak ise de özlük haklarımızın düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum." **(K4)** *"Mesleğimi hakkıyla yerine getirip bu kutsal vazifede milletime ve devletime faydalı bireyler yetiştirmek öğretmenin aslı beklentisi olmalıdır. Kadrolu olmak doğal bir beklentidir."* **(K6)**

"Beklentim ve isteğim öğretmenler arasında bu farklılıkların bir an önce sonlandırılması ve tüm öğretmenlerin hayatını kolaylaştıracak aynı özlük haklarına sahip olmasıdır. Umarım kutsal olan bu mesleği icra eden öğretmenlerin hakları düzenlenerek itibarları geri kazandırılır." **(K8)**

"Aday öğretmenken tecrübelenmemiz için vakit yaratılmalıdır. Danışman öğretmen zaman ayırmalı ve adaylık dosyasının prosedürde kalmamasını, amacına uygun olmasını umut ediyorum. **(K12)**

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında katılımcılar sözleşmeli aday öğretmenlerin haklarının iyileştirilmesi gerektiğini ve özlük haklarının (evlilik, sağlık, ek ders, izin vb.) kadrolu öğretmenlerle eşit olmasının motivasyonlarını artıracağını belirtmektedirler. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artmasının eğitimin niteliğinin artmasında etkili olduğunu da ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kılıç, Babayiğit ve Erkuş (2016) araştırmalarında, statünün kişilere farklı haklar sağladığını ve bu haklara sahip olamayan diğer bireylerin hem mesleki hem de kişisel motivasyonunun düştüğünü belirlemişlerdir. Kaya (2016) ile Köse ve Atalmış (2017) araştırmalarında sözleşmeli aday öğretmenlik ve kadrolu öğretmenlik arasındaki özlük haklarına yönelik farklılıkların kaldırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında katılımcılar sözleşmeli aday öğretmenliğin doğru uygulanması ve danışmanın rehberlik sürecinin nitelikli olması durumunda etkili olacağını bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamındaki sözleşmeli aday öğretmenlerin ilk atama yerleri olması dolayısıyla mesleki yönden tecrübesiz olmaları danışmana duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Azar ve Çepni (1999), ilk defa atanan bir öğretmenin dışarıdan profesyonel bir destek almadığında eğitimin niteliğinin düşeceğini ve nitelikli bir eğitimin ise uzun zaman alacağını belirtmektedirler. Benzer şekilde Seferoğlu (2004), Altıntaş ve Görgen (2017) ile Köse ve Atalmış (2017) araştırmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehber olacak adaylık dosyası doğru uygulanırsa ve deneyimli öğretmen tecrübelerini yeterince aktarırsa mesleki tecrübenin artacağını belirtmektedirler. Çiftçi (2017) ile Topsakal ve Duysak, (2017) ise, danışman öğretmenlerin gönüllülük esaslı ve bir eğitim sürecinden geçerek atanmasının aday öğretmenlerin eğitiminde etkili olacağını ifade etmektedirler.

Katılımcılar sözleşmeli aday öğretmenliğin; öğrencilerin eğitiminin kesintiye uğramadan devam etmesinde ve öğretmenin bulunduğu bölgenin özelliklerine hâkim olmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca sözleşmeli aday öğretmenlik süresinin 4+2 yıl olması nedeniyle aile hayatı kuramama, yaşam doyumunun düşmesi gibi problemler yaşadıklarını da belirtmektedirler. Eğitim sürecinde sürekli öğretmen değişikliği olması; çocuğun okula alışmasında, temel bilgi ve becerileri öğrenmesinde olumsuz yaşantılara neden olabilmektedir.

Türkiye'nin farklı şehirlerinden atanmış öğretmenlerin bölgenin yapısını öğrenebilmesi ve çocuğun eğitim hayatının kesintiye uğramaması açısından belirli süre atandıkları şehirde görev yapmak istemeleri, öğretmenlik mesleğinin sorumluluk bilincinde olduğunu düşündürmektedir. Arslan (2018), aynı eğitim kademesinde öğretmen değişikliği yaşayan öğrencilerin okula karşı olumsuz tutumları olduğunu ve akademik yönden eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Cengiz (2018) ve Gökulu (2017), öğretmenlerin görev süresi belirlenirken hem eğitim-öğretimin aksamaması hem de öğretmenlerin özlük hakları göz önünde bulundurularak paydaşlarla birlikte yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Sonuç olarak, katılımcıların öğretmenler arasında hiyerarşi oluşmaması ve mesleki motivasyonun artması için özlük haklarının (atama, izin, ek ders vb.) kadrolularla aynı olması beklentisine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, sözleşmeli aday öğretmenliği doğru uygulanması durumunda mesleki yeterliği artırması ve öğrencilerin kesintisiz eğitim alması yönünden olumlu bulmaktadırlar.

Araştırmanın bulguları ışığında geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Sözleşmeli aday öğretmenlik süresi hem öğrencilerin eğitimi kesintiye uğramayacak hem de öğretmenlerin yaşam doyumları düşmeyecek sürede olmalıdır. Bu doğrultuda 4+4+4 eğitim sistemi kapmasında öğretmenlerin görev süresi de dört yıl olarak düzenlenebilir.

- Sözleşmeli aday öğretmenliğin özlük hakları nedeniyle hiyerarşik farklılaşmaya neden olmasından dolayı adaylığın devam etmesi, ancak özür grubu atamalarında (eş durumu, sağlık durumu vb.) hakların eşitlenmesi önerilebilir.

- Aday öğretmenlik dosyalarının denetlenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı komisyon oluşturup denetlemeyi artırabilir.

- Sözleşmeli aday öğretmenlere atanan rehber öğretmenin daha verimli olabilmesi ve yapılan uygulamaların takip edilebilmesi için rehber öğretmenler aday öğretmen eğitimi alıp adayın eğitimiyle ilgili bir sınava tabi tutulabilir.

KAYNAKÇA

Azar, A. ve Çepni, S. (1999). Fizik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim etkinliklerinin mesleki deneyime göre değişimi. *HAYEF Dergisi*, 16(17), 24-33.

Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2017). Preservice teachers' reviews on preservice teacher training system. *Turkish Studies*, 12(6), 15-30.

Arslan, Y. (2018). Terör nedeniyle farklı şehirlere yollanan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve ders başarıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi (Internatıonal Anatolian Social Sciences Journal)*, *2*(1), 4-20.

Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cengiz, E. (2018). Türkiye'de İlk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15(1):932-968.*

Çiftçi, C. (2017). *Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili görüşleri*. (52-60). Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi. İstanbul/ Türkiye.

Demir, M. K., ve Arı, E., (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye'deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.

Gürsoy, G. ve Turan Özpolat, E. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüş ölçeği geliştirme çalışması. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 65-78.

Kılıç, D., Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2016). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimine ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(68), 81-91.

Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.

Kaya, S. (2016). *Mentor and candidate teachers' views about the recent teacher induction program*. (27-30). In 4th International Conference on Curriculum and Instruction, Antalya-Türkiye.

Köse, A. ve Atalmış, E. H. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*,12(25), 491-512.

MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm. (Erişim tarihi: 04/12/2018).

MEB. (2016). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-öğretmen-yetiştirme-sürecine-ilişkin-yönerge-ve-yetiştirme-programı/içerik/328, (erişim tarihi: 04/12/2018).

MEB. (2017a). MEB, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. *Aday Öğretmen Yetiştirme*

Programı konulu resmi yazı.

MEB. (2017b). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2013. Öğretmen Yetiştirime ve Geliştirme

Genel Müdürlüğü. Ankara.

Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(2), 47-58.

Özoğlu, M. (2011). *Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası*. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu, 143-156.

Özoğlu, M., Gür, B. S., ve Altunoğlu, A. (2013). Türkiye ve Dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.

Sarıkaya, İ., Samancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi, *GEFAD*. 37(3), 939-989.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1, 77-95.

Toker Gökçe, A. (2013). Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye yönelik yeterliklerine ilişkin yaşadıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (23), 23-42.

Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2015). *Anılarla öğretmenlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Topsakal, C., ve Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (3), 625-639. DOI: 10.19126/suje.368228

Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2): 480-502.

Yasseen B., M. B. (2010) The effect of teachers' behavior on students' behavior in the classroom. *International Forum of Teaching and Studies*. 6(1), 48-57.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (299-325)

TÜRKİYE'DEKİ 2013 VE 2018 İLKOKULLAR VE ORTAOKULLAR İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: 7. SINIF İZLENCELERİNİN ANALİZİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ahmet ACAR[1]

1 Dr. Öğretim Üyesi; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, Email: ahmet.acar@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8940-4359.

Geliş Tarihi: 25.12.2018 **Kabul Tarihi:** 19.07.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı, 2018 İngilizce öğretim programının bir önceki öğretim programına yani 2013 programına kıyasla hangi yenilikleri getirdiğini araştırmak için, Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarını karşılaştırmaktır. Her iki öğretim programı detaylı bir şekilde karşılaştırılırken, kelime sınırlamasından dolayı sadece yedinci sınıf izlenceleri ele alınacaktır. Bu çalışma eğitim araştırmalarında nitel araştırma modeline dayanmış olup, 2013 ve 2018 öğretim programlarının önemli bölümlerini, yani, ihtiyaç analizi, hedefler ve amaçlar, izlence (içerik), yöntem, materyaller, ölçme ve değerlendirme, haftalık ders saatleri, sınıfta anadil kullanımı konularını analiz edip karşılaştırarak 2018 İngilizce programının Türkiye'deki İngilizce öğretimine hangi yenilikleri getirdiğini saptamak için döküman analizi kullanılmıştır. İhtiyaç analizini ele alma, hedefler, yaklaşım ve yöntem, materyal türleri ve sınıfta anadil kullanımı konularında iki öğretim programı arasında bir fark görülmemiştir. İzlence düzenlemesi, yedinci sınıflarda konu seçimi, amaçlar (amaçların farklı başlıklar altında yer alması), haftalık ders saatleri, ölçme ve değerlendirme alanlarında küçük çaplı değişiklikler gözlemlenmiştir. Kuramsal altyapının birçok bölümü her iki öğretim programında da aynı olmakla birlikte, 2018 İngilizce öğretim programına, "öğretim programında değerler eğitimi", "öğretim programında anahtar yetiler", "dil becerilerini ölçmek için önerilen sınav teknikleri", "önerilen bağlamlar ve görevler/etkinlikler" gibi bazı ilave bölümler eklenmiştir. 2013 İngilizce öğretim programının "İletişimsel işlevler ve örnek dil kullanımları" bölümü 2018 İngilizce öğretim programından çıkarılmıştır. 2018 İngilizce öğretim programı, 2013 İngilizce öğretim programının birçok bölümünü alıntı yapmadan kopyalamıştır.

Anahtar sözcükler: Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce ders programı, İngilizce dersi izlence değerlendirme, doküman analizi, program değerlendirme

A COMPARISON OF THE 2013 AND 2018 PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS ELT CURRICULA IN TURKEY: AN ANALYSIS OF 7th-GRADE SYLLABI

Abstract:

The aim of this study is to compare the 2013 and 2018 primary and secondary schools ELT curricula in Turkey in order to explore which new contributions the 2018 ELT curriculum brought compared to the previous curriculum, namely, 2013 ELT curriculum. While the two curricula are compared in detail, only the seventh-grade syllabi will be referred to due to word limitations. This study adopts a qualitative approach to educational research and hence utilizes a document analysis to find out which new contributions the 2018 ELT curriculum brought to English education in Turkey by analyzing and comparing important components of 2013 and 2018 curricula, namely, needs analysis, goals and objectives, the syllabus (content), method, materials, assessment and evaluation, weekly class hours, the use of mother tongue in the classroom. No differences were found in terms of the treatment of needs analysis, goals, approach and method, types of materials and the use of the mother tongue. Minor revisions are observed in the organization of syllabus, the selection of topics in the seventh grade, objectives (the place of objectives under different titles), weekly class hours, assessment and evaluation. While many parts of the theoretical background are identical, some additional sections are added to the 2018 ELT curriculum such as "values education in the curriculum", "key competencies in the curriculum", "suggested testing techniques for the assessment of language skills" and "suggested contexts and task/activities". The "communicative functions and sample uses of language" section of the 2013 ELT curriculum is deleted in the 2018 ELT curriculum. The 2018 ELT curriculum copies many sections of the 2013 ELT curriculum without citations.

Keywords: Ministry of National Education English curriculum, evaluation of English course syllabus, document analysis, curriculum evaluation

1. Introduction

Since the curriculum shapes the overall plan, implementation, and evaluation of the English teaching program, it plays an important role in the success or failure of English education in Turkey. From 1991 to 2018, many ELT curricula have been developed in Turkey. The reasons for the changes in the curricula are varied. The 1991 ELT curriculum covered the first three years of secondary education and there was

no English education in primary school. At that time, primary education lasted five years, secondary education lasted three years and there was a three-year high school education. In 1997, the period of compulsory education was extended to eight years. Thus, the Turkish education system consisted of eight-year primary education and three-year high school education. The teaching of English began in the fourth grade of primary education. In order to compensate for the gap in the 1991 ELT curriculum, a new ELT curriculum was written in 1997 for the fourth and fifth grades. The 1997 ELT curriculum, however, did not propose a new literature section, that is, the theoretical basis of the two curricula are the same. Instead, it added two syllabi (for 4th and 5th grades) in the same syllabus design (function, structure, and vocabulary) as the 1991 ELT curriculum, which continued to be implemented at sixth, seventh and eighth grades without any changes.

In the 2005-2006 education year, the duration of high school education was extended to four years. Thus, the new education system became an 8+4 as opposed to 8+3 education system carried out up to that date. There was no change, however, in the 8th year uninterrupted compulsory primary school education system. Still, in 2006, a new ELT curriculum was developed for the primary schools, with changes in objectives, approach, and evaluation. English education still began at the fourth grade but 2 hours of elective English courses were added to the fourth and fifth grades. Thus while in the 1997 ELT curriculum the students received 2 hours of compulsory English instruction at the fourth and fifth grades, in 2006 the students received 2 hours of compulsory English education and preferably 2 hours of elective English courses.

In 2012, there was a transition from the 8+4 education system to a new 4+4+4 education system. Thus compulsory education was extended to twelve years from eight years. Instead of an eight-year uninterrupted compulsory primary education, the new system consisted of an interrupted and compulsory four-year primary, four-year secondary and four-year high school education. In this new system 66 months (5.5 years) old children are enrolled in primary education. English education beginning at the fourth grade in the 8+4 education system began at the second grade in the new 4+4+4 education system and a new ELT curriculum covering these changes was developed and began to be implemented in 2013.

In 2018, a new ELT curriculum was developed for the primary and secondary schools although there were no changes in primary and secondary school English educational system. It is also important to note that in the fifth grade of the public secondary schools a new intensive English language teaching program was piloted in 2017-2018. While this new intensive English teaching program in the 5th grade of public secondary schools had been expected to be compulsory throughout Turkey, it was made optional in the 2018-2019 academic year. The 2018 ELT curriculum for the primary and secondary schools, however, was not written to cover this change. Rather, a new ELT curriculum was written in 2017 for the fifth grades. This paper aims to compare the

2013 and 2018 primary and secondary ELT curricula to find out which new contributions the 2018 ELT curriculum brought by analyzing important components of the 2013 and 2018 curricula, namely, needs analysis, goals and objectives, the syllabus (content), method, materials, assessment and evaluation, weekly class hours, the use of mother tongue in the classroom. At the syllabus level, only seventh-grade syllabi (selected randomly among different syllabi in the 2013 and 2018 curricula) were compared since evaluating all the syllabi for each grade will exceed the page limitation.

2. Research method

This study adopts a qualitative research and a document analysis method was used as a research method to find out which new contributions the 2018 ELT curriculum brought to English education in Turkey by analyzing and comparing important components of 2013 and 2018 curricula, namely, needs analysis, goals and objectives, the syllabus (content), method, materials, assessment and evaluation, weekly class hours, the use of mother tongue in the classroom. Bowen (2009) defines document analysis as "a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material" (p.27). The documents used in this study were taken from the official website of the Ministry of National Education and the data were obtained through document analysis. The central question of this research is:

1. Are there any differences between the 2013 and 2018 primary and secondary schools ELT curricula of Turkey in terms of needs analysis, goals and objectives, the syllabus (content), method, materials, assessment and evaluation, weekly class hours and the use of mother tongue in the classroom.

For this purpose, the 2013 ELT curriculum and 2018 ELT curriculum were analysed and compared to find out whether the 2018 ELT curriculum differs from the 2013 ELT curriculum and offers new solutions to the problems of English language teaching in Turkey.

3. Findings

The comparison in this section covers a needs analysis, goals and objectives, the syllabus (content), method, materials, evaluation, weekly class hours and the use of mother tongue in the classroom.

3.1. Defining needs in 2013 and 2018 primary and secondary schools ELT curricula

The first issue to be addressed is whether the 2013 and 2018 ELT curricula meet the needs and interests of the primary and secondary school students (that is to say, which topics they would like to study or which activities they would like to be involved in). According to Brown (1995), a curriculum development process consists of six phases: Conducting a needs analysis, setting goals and objectives, designing tests, de-

veloping materials, teaching, and doing program evaluation. Nunan (1988), similarly, argues that

It is possible to study the curriculum of an educational institution from a number of different perspectives. In the first instance, we can look at curriculum planning, that is at decision making, in relation to identifying learners' needs and purposes; establishing goals and objectives; selecting and grading content; organizing appropriate learning arrangements and learner groupings; selecting, adapting, and developing appropriate materials, learning tasks, and assessment tools and evaluation tools (p.4).

As Nunan states in the above quote, the curriculum development process begins with a needs analysis, which would, in turn, affects the rest of the curriculum, mainly, objectives, syllabus, the selection of an appropriate method and specifying the materials.

Many curriculum development processes, however, neglect this important phase of the curriculum and disregard the students' English language learning needs. Rather, the curriculum is written by a group of people, thus this process can be called a top-down curriculum development. Brooker and Macdonald (1999) state that

Whether students have an opportunity to contribute meaningfully to centrally developed school curricula is a question that deserves close study…At best, learners' opinions are sought only after significant decisions (e.g. the selection of legitimate content) have already been made and the curriculum has been determined by officially approved persons (Aronowitz and Giroux 1993) (p. 83).

Indeed, in a study exploring the students' English language needs, Acar (2018) indicated many conflicts between the principles of the 2013 ELT curriculum and the students' preferences in learning English. These conflicts mainly relate to the students' aim in learning English and the aim adopted in the curriculum, the students' methodological choices (the types of activities) and the types of activities adopted in the curriculum, as well as the use of the mother tongue in instruction. This study indicates the gap between the students' preferences and those of the curriculum developers in a Turkish context.

Many studies suggest teachers' involvement in the curriculum development process. (See for example Handler, 2010). Taba was against Tyler's (1949) suggestions that "curriculum should be created by curriculum specialists at the district level but advocated that curriculum development should be a bottom-up process with teachers in central roles for development and leadership" (Taba, cited in Handler, 2010, p. 33). Concerning English teachers and their role in the curriculum development process in the primary and secondary schools in Turkey, however, it can be said that teachers'needs and voices are not considered in the curriculum development process either (e.g. Saracaloğlu, Yılmaz, Çengel, Çöğmen, Karademir, Kanmaz, 2010). There are excep-

tions, though, at higher levels of education like that of Anadolu University School of Foreign Languages, which offers intensive preparatory English programs at Anadolu University and following Taba (1962), this institution actively involves teachers in the curriculum development process (Aydın, 2017). Besides, Aydın (2017) states that

While Taba (1962) model is taken as a basis in Anadolu University School of Foreign Languages, not a single component is considered as the center, rather institutional experience, student profile, the needs of the students, the opinions of the teachers and all the resources at hand play a central role equally in the curriculum development process (p.14-15).

As far as the primary and secondary schools are concerned, on the other hand, English teachers in mainstream schools usually take on the role of implementers of a curriculum. In other words, they do not take part in the planning phase of the ELT curriculum but have a role in the implementation phase, that is, in the classroom. In the curriculum evaluation process carried out by the Turkish Ministry of National Education, the teachers are also given evaluation forms to evaluate the curriculum. Again this is only after the curriculum is implemented rather than before the curriculum is planned and there are some doubts as to whether these results are taken into consideration in developing the new curriculum. For example, in a study conducted by Saracaloğlu et al. (2010) related to the elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process in the case of Denizli, teachers report the following (P represents participants, that is, teachers):

P2: It is hard to say this study has a lot of contribution. I do not think that something has been changed because of our study. Actually, if they would take into consideration our opinions more, they could solve some problems easier.

P3: Nominally we give some information every end of the year. We evaluate the curriculum. However, I think that they even do not take it into consideration.

P6: All this study is grounded on some positive intent. In the process, they are taking our opinions. However, the revised curriculum is not even close to our advice. So, I do not think that this study is a functional one.

P7: Before this curriculum implemented, they gave some seminars, and they took our opinions. They said ok, the books will be edited according to your opinions. Then, we realized that the books haven't changed. We did study a lot, we gave our opinions, but they even have not taken them into consideration. (p. 2439)

When the 2018 Turkish ELT curriculum is analyzed, neither any data nor any reference can be found as to whether the textbook writers, school directors, and inspectors are consulted when the new curriculum is developed. School directors can give valuable data as to the physical conditions of the school, class population, student grouping and if there are enough English teachers to carry out the English classes within

the class hours set in the curriculum. Inspectors can also provide data based on their inspection as to how far the curriculum is implemented successfully by the teachers and school directors, and to the related problems observed. Textbook writers, on the other hand, are those who are supposed to write the textbooks according to the syllabi and methodology offered in the curriculum. In this respect, they are bound by the curriculum. Their opinions are valuable with respect to different phases of the curriculum such as the selection and number of topics as well as the types of activities in the curriculum. Thus it can be said that there is a lack of coordination between curriculum developers and students, teachers, textbook writers, inspectors, and school directors in the ELT curriculum development process in Turkey.

In a nutshell, with regard to needs analysis before curriculum development, the 2013 ELT curriculum does not mention any needs analysis application. The 2018 ELT curriculum, on the other hand, states that "the present revision, not a drastic one, primarily aims at updating the program with regards to the views obtained from the teachers, parents, and academicians" (p.3). While the curriculum claims that it was developed by considering the opinions of the teachers, parents, and academicians, these opinions are not documented in a table, which does not enable us to see what these opinions are and which aspects of the previous ELT curriculum (2013 curriculum) were changed according to these opinions, nor is there any reference given in the references indicating the presence of such documented research.

It is also important to note that when a draft version of the 2018 ELT curriculum was first published in 2017, a wide range of groups such as non-governmental organizations, English teachers and academicians were consulted and their opinions about the draft version were taken (Kaplan, 2017). This is, however, only after the curriculum was developed rather than before the curriculum was planned. Moreover, another interesting point is that the draft version of the 2018 ELT curriculum which was published in 2017 and the original version which was published in 2018 are the same, although, according to Kaplan (2017), 998 new suggestions related to the draft were emailed to the Ministry of National Education by these groups.

As for the students' English language needs, the 2018 ELT curriculum is not based on such a needs analysis. Thus, what was taken as a basis to shape the new curriculum (a needs analysis or some other criteria) is a matter of debate. The 2018 ELT curriculum states that

In designing the new English language curriculum, the principles and descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) were closely followed. The CEFR particularly stresses the need for students to put their learning into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (CoE, 2001); accordingly, the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment (p. 3).

Again the 2018 curriculum goes on to claim that

Basically, the curriculum was reviewed and revised in line with the pedagogic philosophy of both basic skills and values education, which has been a minor revision in that the English language education curriculum focuses on developing the language skills and proficiency without any concrete course content (p. 3).

CEFR seems to have had an impact on the development of both the 2013 and the 2018 ELT curricula rather than the views obtained from the teachers, parents, and academicians. Even if such groups were consulted as in the case of the draft version of the 2018 ELT curriculum, this is only after the curriculum was written. It is also important to note that the views obtained from different groups about the draft did not lead to any revision in the original version of the 2018 curriculum. In fact, the only revision made on the draft version of the 2018 curriculum is the exclusion of the section "Sample Communicative Functions and Suggested Useful Language." The 2018 ELT curriculum, on the other hand, was revised in accordance with basic skills and values education as well as the notion of key competencies, which is only a minor revision as the developers of the curriculum admits.

In short, when investigated in terms of the inclusion of needs analysis in the curriculum development process, it is seen that neither the 2013 nor the 2018 secondary school ELT curriculum made use of needs, opinions, and expectations of students, teachers, textbook writers, inspectors, and school directors. In this case it seems authorities planned all phases of the curriculum, namely, goals and objectives of learners for learning English (why to learn English), the selection and grading of content (what to learn or syllabus), the type of activities to be employed in the classroom (how to learn English or methodology), materials, assessment and evaluation.

Table 1. Needs, Opinions, and Expectations of Students, Teachers, Textbook Writers, Inspectors and School Directors Before Planning the Curriculum

2013 ELT curriculum	2018 ELT curriculum
no needs analysis and opinion survey before planning the curriculum*	no needs analysis and opinion survey before planning the curriculum*

*There is no needs analysis survey result in the text, neither is there any research document given in references.

3.2 Goals and objectives

Goals are general statements about the students' desired level of achievement in English. These will provide a rationale for the course or programme (Nunan, 1988, p. 24). Objectives, on the other hand, are more specific statements about the students' performance in English. Mager (1975), an influential proponent of performance objectives, sees them as curriculum 'signposts' which indicate our destination (Nunan, 1988, p. 65).

When the 2013 ELT curriculum is investigated, it can be seen that it includes both an affective goal and a communicative goal. As an affective goal, the 2013 curriculum states that "developing a positive attitude toward English from the earliest stages is essential; therefore, the new curriculum strives to foster an enjoyable and motivating learning environment where young learners/users of English feel comfortable and supported throughout the learning process" (2013 ELT curriculum, 2013, p. II).

The curriculum also adopts a communicative goal:

There is no question that the key to economic, political and social progress in today's society depends on the ability of Turkey's citizens to communicate effectively on an international level, and competence in English is a key factor in this process….. the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment. (2013 ELT curriculum, p. II)

To emphasize this communicative ability, the 2013 ELT curriculum states that "students listen and speak just as they would in a target language community" (p. VII). On the next page, this sentence is repeated in Turkish as "Öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar" (p. VIII). Firstly, when we consider that the 2013 (2-8) ELT curriculum aims to take the primary and secondary school students to A2 proficiency level in English, it would be unrealistic to expect "the students to listen and speak just as they would in a target language community". Secondly, if we intend "Turkey's citizens to communicate effectively on an international level" (2013 ELT curriculum, p. II), then our students do not need to "listen and speak just as they would in a target language community" since they will not use English in the target language community but on an international level as stated in the curriculum (also see Acar, 2010; Alptekin, 2002; McKay, 2002, 2003; Nunn, 2005, 2007, 2011)

The 2018 ELT curriculum also adopts the same affective and communicative goals expressed with the same sentences as in the 2013 ELT curriculum (without any citation). In this respect, the criticism leveled against the 2013 ELT curriculum regarding this issue is also valid for the 2018 ELT curriculum.

The 2013 ELT curriculum states objectives within the syllabus. It should be noted that the term "objective" is not used to refer to what the students will be able to achieve

at the end of the units. These are referred to as "outcomes" rather than "objectives". The syllabus is formed of unit/theme, communicative functions, and skills, suggested lexis/ language use, suggested text, and activity types and assessment. Specific objectives in 2013 are stated in terms of skills, compensation strategies, and attitudes under "communicative functions and skills" in the syllabus. The 2018 ELT curriculum also states objectives within the syllabus. The syllabus, however, is formed of unit/theme, functions, and useful language, language skills, and learning outcomes, suggested contexts, tasks, and assignments. In this curriculum, specific objectives are also stated in terms of skills but treated under "language skills and learning outcomes". Objectives related to compensation strategies and attitudes in 2013 are removed in 2018.

Table 2. Goals and Objectives

2013 ELT curriculum	2018 ELT curriculum
Goals:	
-to develop a positive attitude in students toward English	-to develop a positive attitude in students toward English
-to develop the ability of Turkey's citizens to communicate effectively on an international level	-to develop the ability of Turkey's citizens to communicate effectively on an international level
-to enable the students to listen and speak just as they would in a target language community	-to enable the students to listen and speak just as they would in a target language community
Objectives: (7th grade) topic: appearance and personality	(7th grade) topic: appearance and personality
Listening	**Listening**
Students generally will be able to understand clear, standard speech on appearance and personality, although in a real-life situation, they might have to ask for repetition or reformulation.	E7.1.L1. Students will be able to understand clear, standard speech on appearances and personalities
Spoken Interaction	**Spoken Interaction**
Students will be able to ask and answer questions about other people's appearances and personalities.	E7.1.SI1. Students will be able to talk about other people's appearances and personalities.
Spoken Production	**Spoken Production**
Students will be able to talk about what people look like.	E7.1.SP1. Students will be able to report on appearances and personalities of other people.

Reading	**Reading**
Students will be able to understand a simple text about appearances and personalities and make simple comparisons.	E7.1.R1. Students will be able to understand a simple text about appearances and personalities, and comparisons including explanations and reasons.
Writing	**Writing**
Students will be able to write simple sentences and phrases to compare two people.	E7.1.W1. Students will be able to write simple pieces to compare people (p. 72).
Compensation Strategies	
Students will be able to relate new information to visual concepts in memory via familiar, easily retrievable visualizations.	
Attitudes	
Students will be able to display a willingness to communicate with their peers in English (p. 57).	

3.3 Syllabus

Nunan (1988) makes a distinction between curriculum which "is concerned with the planning, implementation, evaluation, management, and administration of education programmes" (p.8) and syllabus which "focuses more narrowly on the selection and grading of content" (p.8). Thus, syllabus, according to Nunan (1988), is a subpart of the planning phase of the curriculum.

In this paper, the term syllabus is used to refer to the selection and grading of content. It should also be noted here that Nunan (1988) makes a distinction between a "narrow view of syllabus design" and a "broad view of syllabus design". He argues that

The narrow view draws a clear distinction between syllabus design and methodology. Syllabus design is seen as being concerned essentially with the selection and grading of content, while methodology is concerned with the selection of learning tasks and activities. Those who adopt a broader view question this strict separation, arguing that with the advent of communicative language teaching the distinction between content and tasks is difficult to sustain." (Nunan, 1988, p.5)

Thus, syllabi in both 2013 and 2018 can be defined as a broad view of syllabus design since they include activities and tasks within the syllabus. Both curricula adopt a mixed or hybrid syllabus. The syllabus in 2013 is divided into unit/theme, com-

municative functions and skills, suggested lexis / language use, suggested text and activity types, assessment. The syllabus in 2018, on the other hand, includes unit/theme, functions, and useful language, language skills, and learning outcomes, suggested contexts, tasks, and assignments.

Table 3. Syllabus Content

2013 ELT curriculum	2018 ELT curriculum
Unit/theme	Unit/theme
Communicative functions and skills	Functions and useful language
Suggested lexis/language use	Language skills and learning outcomes
Suggested text and activity types	Suggested contexts, tasks, and assignments
Assessment	

In accordance with Nunan's (1988) definition of curriculum and syllabus, the elements included in the 2013 and 2018 syllabi in Turkey such as "suggested text and activity types", "assessment", "learning outcomes" and "suggested contexts, tasks, and assignments" are beyond the scope of syllabus design. These items are not components of the syllabus but rather of the curriculum. According to Nunan (1988), in assessment "we would try and find out what students had learned and what they had failed to learn in relation to what had been planned" (p. 4). "Learning outcomes", on the other hand, are what can be defined as "objectives" of a curriculum, which must be written at the second stage after needs analysis. The components of the curriculum are outlined by Nunan (1988) in the following table.

Table 4. Components of ELT Curriculum

A. PLANNING PHASE OF THE CURRICULUM
1. Conducting needs analysis (e.g. identifying learners' needs and purposes in learning English)
2. Establishing goals and objectives (learning outcomes)
3. Specifying the syllabus (selecting and grading content), (specifying what to teach)
4. Selecting the appropriate approach and/or method (specifying how to teach)
5. Selecting or developing appropriate materials (textbook, realia, audio materials, etc.)

B. IMPLEMENTATION

In terms of implementation, "we can study the curriculum in action as it were. This second perspective takes us into the classroom itself. Here we can observe the teaching/learning process and study the ways in which the intentions of the curriculum planners, which were developed during the planning phase, are translated into action." (Nunan, 1988, p. 4)

C. ASSESSMENT AND EVALUATION

When we consider Nunan's (1988) definition of ELT curriculum, the syllabus is a sub-component of the planning phase of the curriculum, where we specify what to teach, thus we can list such components as grammar, function, notion, topic, theme, lexis, etc. in the syllabus. It is important to note that in 2013, the syllabus includes "assessment" but the 2018 ELT curriculum does not include this element in the syllabus, instead "assignments" are included. According to Nunan (1988), both "assessment" and "assignments" are elements which are beyond the scope of syllabus design. The "assessment" component in the 2013 ELT curriculum should have been placed in the last phase of the curriculum rather than the syllabus.

In the 2013 ELT curriculum, "syllabus", "methodology" (activities) and "assessment" are intermingled. In 2018, on the other hand, "learning outcomes" (learning objectives), "methodology" (tasks), "assignments" and "syllabus" are merged into one another.

As for the treatment of topics/themes in the syllabi, both 2013 and 2018 ELT curricula include 10 topics/themes in the 7th-grade syllabus.

Table 5. Units/Themes in 7th-grade syllabi

2013 ELT curriculum	2018 ELT curriculum
Unit 1. Appearance and Personality	Unit 1. Appearance and Personality
Unit 2. Biographies	Unit 2. Biographies
Unit 3. Sports	Unit 3. Sports
Unit 4. Wild Animals	Unit 4. Wild Animals
Unit 5. Television	Unit 5. Television
Unit 6. Parties	Unit 6. Celebrations
Unit 7. Superstitions	Unit 7. Dreams
Unit 8.Public Buildings	Unit 8. Public Buildings
Unit 9. Environment	Unit 9. Environment
Unit 10. Planets	Unit 10. Planets

As seen in table 3., there are ten units in both syllabi and two units in 2013 ELT syllabus, namely, unit 6 and unit 7 were changed in 2018 ELT syllabus while the other units are kept the same. Just because two units are changed in the syllabus, 7th-grade textbooks would necessarily change, which would be a rather high-cost issue for Turkey.

3.4 Approach and Method

In terms of the approaches and methods adopted in the curriculum, the 2013 ELT curriculum states that

The CEFR particularly stresses the need for students to put their learning into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (CoE, 2001); accordingly, the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment. As no single language teaching methodology was seen as flexible enough to meet the needs of learners at various stages and to address a wide range of learning styles, an eclectic mix of instructional techniques has been adopted, drawing on an action-oriented approach in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study (2013 ELT curriculum, p. II).

The action-oriented approach is adopted from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The problem with this statement, however, is that it presents the action-oriented approach as an approach which aims to train learners to communicate in English, and thus it does not make a distinction between the action-oriented approach and the communicative approach. The second problem is that the statement does not explain how the eclectic approach should be used within the framework of the action-oriented approach.

The action-oriented approach as adopted by CEFR views students or learners as social agents /actors "who can live and work together in a long term in a multilingual and multicultural society as outlined by CEFR rather than as communicators as a short term visitor in a foreign language society" (Acar, 2019, p. 127). As social actors/agents, these students are expected to go beyond the goal of communication and to carry out social actions which can be characterized as mini-projects or projects of project pedagogy as indicated by Puren (2002, 2008, 2014). Acar (2019, p.129) explains the difference between the communicative approach and the action-oriented approach in the following way:

Thus the main characteristics of the communicative approach are its adoption of the tourist trip as the social reference situation and of exchange of information as a social reference action. The action-oriented approach, on the other hand, takes as a social reference situation the multilingual and multicultural society as in CEFR and it takes as social reference action living and working with people from different cultures in the

long term. In other words, while the communicative approach aims to prepare learners to communicate with foreigners in the short term as a tourist, the action-oriented approach aims the prepare social actors to live and work together in the long term in the multilingual and multicultural society.

Along with the action-oriented approach and eclectic approach, the communicative approach is also given a high focus in the curriculum. The developers of 2013 ELT curriculum (e.g. Kırkgöz, Çelik, and Arıkan, 2016), state in one of their articles that:

To accomplish this, the program was designed to encompass a communicative approach to language teaching, highlighting the forms and lexis of English in real-life contexts in order to create relevance in learners' daily lives. (p. 1205)

The developers of the 2013 ELT curriculum deals with the action-oriented approach as synonymous with the communicative approach. There is no guidance as to the similarities or differences between the two approaches. Acar (2019, p. 131-133) gives a comparison of the action-oriented approach and the communicative approach in a table:

Table 1. The Action-Oriented Approach and The Communicative Approach

The action-oriented approach is based on Dewey's educational notion of pragmatism with reference to socio-cognitive dimension in line with Piaget (constructivist psychology) and Vygotsky (social, collective constructivism), whose implementation is reflected in project pedagogy of Dewey, Freinet, and Decroly.	The communicative approach is based on no sound theory of learning.
The action-oriented approach goes beyond the view of language as a means of communication. It doesn't view communication as not end in itself but as a means of doing something, in other words, communication is at the service of action.	The communicative approach views language as a means of communication.
The goal of language teaching is to train social actors who will live and work together in a multilingual and multicultural society	The goal of language teaching is to train learners to meet the natives of foreign languages on a tourist trip and enable them to be involved in successful interaction.

The goal of language teaching also adopts a more general educational goal, that of educating democratic citizens as promoted by Dewey, Decroly, and Freinet.	The goal of language teaching does not have a broader educational goal beyond communication.
The social situation of reference is a multilingual and multicultural society	The social situation of reference is the target language society where the learners would take a tourist trip.
The reference activity is action (common action or co-action as in a real project).	The reference activities are simulations, role plays and various communicative activities with an emphasis on speech acts
While the action-oriented approach favors real projects and in cases in which it is not possible to carry out real projects then realistic simulations.	The communicative approach does not give any priority to realistic simulations but it consists of full of artificial simulations as well.
In the co-action perspective, it is the unity of action: "Making a poster of your favourite heroes", "Recording a radio show on animals", "Preparing a Christmas show", "Celebrating a birthday at school", "Organizing mini Olympiads at school", to use some titles from a teaching material for early English teaching, whose different didactic units are also significantly called "projects" (Puren, 2008e, p.13).	In the communicative approach, it is the unity of place ("In the street", "At the post office", "At the café"), but also behind the unity of characters, time and theme of conversion: a dialogue of a communicative textbook, they are the same people speaking for a limited time in the same place about the same thing (uniqueness of the theme of conversation) (Puren, 2008e, p.13).
The action-oriented approach aims to train learners for both individual autonomy and collective autonomy in both as groups and as whole class and this autonomy is given to the individuals and the whole class in the initial stage of a class by allowing them to choose their projects that they will work on and learners can search and add their own documents (informational competence).	The communicative approach focuses on individual autonomy by allowing the students to carry out communicative activities themselves but the activities and documents are provided to students by the teacher, in which case the students' autonomy is more restricted.

The action-oriented approach requires a co-cultural component (a culture shared by and for collective action), which is necessary for co-action, in which the focus is on common cultures of action in the multicultural environment (building a common cultural competence in cultural diversity in the sense that getting along with someone requires understanding him/her since just listening to him in communication is not enough) so the matter is not knowing who we are but what we are going to do with who we are, and what to do together both despite and with our differences.	The communicative approach requires intercultural component (the discovery of otherness and the awareness of one's own identity), which is necessary for cross-cultural communication (in a tourist trip).
Competence is both communicative competence and informational competence.	Competence is communicative competence.
In the action-oriented approach, the evaluation criterion is social action: both the process (collective action and individual participation in that collective action) of work (project) and the final product are evaluated.	The communicative approach assesses successful communication.

In the 2013 curriculum, there is no guidance for the teachers and textbook writers as to how the communicative approach differs from action-oriented approach (or how the action-oriented approach is complementary to the communicative approach) and these two are presented as if they are synonymous with each other. In this case, how will the teachers add to their understanding of the communicative approach the new action perspective adopted in the 2013 ELT curriculum?

The 2018 ELT curriculum does not differ in any respect from the 2013 ELT curriculum as regards the approach adopted as it repeats the same sentences (again without any citation) used in the 2013 ELT curriculum:

The CEFR particularly stresses the need for students to put their learning into real-life practice in order to support fluency, proficiency and language retention (CoE, 2001); accordingly, the new curricular model emphasizes language use in an authentic communicative environment. As no single language teaching methodology was seen as flexible enough to meet the needs of learners at various stages and to address a wide range of learning styles, an eclectic mix of instructional techniques has been adopted, drawing on an action oriented approach in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study (2018 ELT curriculum, p.3).

Just as the 2013 ELT curriculum, the 2018 ELT curriculum also adopts both the action-oriented approach, the communicative approach, and the eclectic approach. The same criticism leveled against 2013 ELT curriculum, thus, is also valid for the 2018 ELT curriculum.

Table 6. Approaches and Methods Adopted in the Curriculum

2013 ELT curriculum	2018 ELT curriculum
Communicative approach	Communicative approach
Action-oriented approach	Action-oriented approach
Eclectic approach	Eclectic approach

3.5 Materials

Under "instructional materials", the 2013 ELT curriculum criticizes the previous communicative curriculum (2006 ELT curriculum) since conventional textbooks prepared according to that curriculum allowed for too much flexibility in classroom application, as a result of which some teachers de-emphasized the communicative aspect of the tasks. Thus the 2013 ELT curriculum states that "to address this issue, teacher resource packs, which may consist of lesson plans, printed handouts, flashcards, audio-visual materials and so on, will be considered in place of textbooks, particularly at the 2nd, 3rd and 4th-grade levels." (p. IV)

The 2018 curriculum does not differ in any respect from the previous curriculum and states with the same sentence as in the 2013 curriculum (without citation) that "to address this issue, teacher resource packs, which may consist of lesson plans, printed handouts, flashcards, audio-visual materials and so on, will be considered in place of textbooks, particularly at the 2nd, 3rd and 4th-grade levels." (p. 10).

The 2013 ELT curriculum also argues that "classroom materials and teaching tools are drawn from authentic sources as much as possible in order to demonstrate English as it is used in real life." (p.III). The 2018 curriculum again uses the same sentence (without citation) to stress authentic sources and states that "classroom materials and teaching tools are drawn from authentic sources as much as possible in order to demonstrate English as it is used in real life." (p. 4). Authentic materials are particularly stressed in both curricula probably because both curricula adopt the goal that "students listen and speak just as they would in a target language community" (2013 ELT curriculum, p. VII & 2018 ELT curriculum, p. 12).

One difference between 2013 and 2018 ELT curricula in terms of materials is that while the 2013 curriculum explains specific suggested materials in detail in a chart, the 2018 curriculum lacks such a detailed suggestion.

Table 7. Materials suggested in the curriculum

	2013 ELT curriculum		2018 ELT curriculum
Main materials	teacher resource packs authentic materials		teacher resource packs authentic materials
Specific Suggested materials	Cartoons	Cards	No specific suggested materials
	Chants and Songs	Conversations	
	Fables	Illustrations	
	Fairy Tales	Notes, Memos, and Messages	
	Poems	Postcards	
	Rhymes	Biographical Texts	
	Stories	Diaries/Journal Entries	
	Advertisements	Humorous encounters	
	Captions	Jokes	
	Charts	Personal Narratives	
	Coupons	Plays	
	Instructions	Tongue Twisters	
	Lists	Brochures	
	Menus	Catalogues	
	Notices	Children's Encyclopedias	
	Picture	Dictionaries	
	Posters	Maps	
	Products (Labels, Boxes, Adverts)	News reports	
	Signs	Questionnaires and Surveys	
	Tables	Recipes	
	Weather Reports	E-mails	
	TV Programs/News	Formal Letters	
	Radio Recordings	Personal Letters	
	Podcasts	Phone Conversations	

3.6 Assessment and Evaluation

Assessment and evaluation principles of both 2013 and 2018 ELT curricula are based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The 2013 curriculum states that "as suggested by the CEFR, self-assessment is emphasized, as learners are encouraged to monitor their own progress and achievement in the development of communicative competence (CoE, 2001)" (p. IV). The 2018 curriculum also claims that

From this point of view, the theory of the testing procedures in the present curriculum is not different from that of learning and teaching: The theoretical frame of testing, assessment and evaluation processes is primarily based on the CEFR, in which various types of assessment and evaluation techniques are emphasized. Those are heavily centered on alternative and process-oriented testing procedures. In addition, self-assessment is also emphasized, as students are encouraged and expected to monitor their own progress and achievement in the development of communicative competences (Bachman, 1990; CoE, 2001) (p. 6).

While emphasizing self-assessment, the 2013 ELT curriculum also suggests that

In addition to self-assessment, formal evaluation will be carried out through the application of written and oral exams, quizzes, homework assignments, and projects in order to provide an objective record of students' success." (p. IV).

In short, the 2013 ELT curriculum proposes a project and portfolio evaluation, pen and paper tests, self-and peer evaluation, teacher observation, and evaluation.

The 2018 ELT curriculum, with very similar remarks as in 2013, suggests that

In addition to alternative process oriented testing techniques and self-assessment, formal evaluation will be carried out through the application of written and oral exams, quizzes, homework assignments, and projects in order to provide an objective record of students' success (p. 6).

The 2018 ELT curriculum also suggests the same assessment types as 2013; namely, project and portfolio evaluation, pen and paper tests, self-and peer evaluation, teacher observation, and evaluation. In contrast to the 2013 curriculum, the 2018 ELT curriculum suggests detailed testing techniques for the assessment of language skills.

Table 8. Types of Assessment

	2013 ELT curriculum	2018 ELT curriculum
Principles of assessment	Based on CEFR	Based on CEFR
Types of assessment	Project and portfolio evaluation Self-and peer evaluation Pen and paper tests Teacher observation and evaluation	Project and portfolio evaluation Self-and peer evaluation Pen and paper tests Teacher observation and evaluation Suggested testing techniques for the assessment of language skills

3.8. Weekly class hours and the use of the mother tongue

Minor revisions are observed in weekly class hours in the 2018 ELT curriculum of Turkey. In 2013, English education began in the second grade. There were two hours of English classes in the second, third and fourth grades. The students received four hours of compulsory English education and preferably 2 hours of elective English courses in the fifth, sixth, seventh and eighth grades. In the 2018 ELT curriculum, the minor revision relates to the fact that the students receive 3 hours of compulsory English education and preferably 2 hours of elective English courses in the fifth and sixth grades.

Regarding the issue of the use of the mother tongue in the classroom, the 2013 ELT curriculum states that "L1 usage is not prohibited or discouraged, but it should be employed only as necessary (i.e., for giving complex instructions or explaining difficult concepts) (p. VII). The 2018 ELT curriculum uses the same sentence (without citation) related to the use of the mother tongue in the classroom and claims similarly that "L1 (first language) usage is not prohibited or discouraged, but it should be employed only as necessary (i.e., for giving complex instructions or explaining difficult concepts)" (p.12). Thus, there is not any difference between 2013 and 2018 ELT curricula in terms of the use of the mother tongue in the classroom

Table 9. Weekly Class Hours and the Use of the Mother Tongue

	2013 ELT curriculum		2018 ELT curriculum
L1 usage	L1 usage is not prohibited		L1 usage is not prohibited
	2. Grade	2 hours	2 hours
	3. Grade	2 hours	2 hours
weekly	4. Grade	2 hours	2 hours
class hours	5. Grade	4(+2*) hours	3(+2*) hours
	6. Grade	4(+2*) hours	3(+2*) hours
	7. Grade	4(+2*) hours	4(+2*) hours
	8. Grade	4(+2*) hours	4(+2*) hours

*Elective English course hour

4. The result, discussion, and recommendation

This study has compared important aspects of the 2013 and 2018 primary and secondary schools ELT curricula in Turkey: needs analysis, goals and objectives, syllabus, approach and method, materials, assessment and evaluation, weekly class hours and the use of mother tongue in the classroom. There is no difference in the two curricula in terms of the treatment of needs analysis, goals, approach and method, types of materials and the use of the mother tongue. There are some differences in the organization of syllabus, the selection of topics in the seventh grade, objectives (the place of objectives under different titles), weekly class hours, assessment and evaluation. Some new sections are added to the 2018 ELT curriculum such as "values education in the curriculum", "key competencies in the curriculum", "suggested testing techniques for the assessment of language skills" and "suggested contexts and task/activities". The "Communicative functions and sample uses of language" section of the 2013 ELT curriculum is deleted in 2018. Many parts of the theoretical background of the two curricula are totally the same. It can be said that developers of 2018 ELT curriculum copy/paste most of the sections of the previous 2013 ELT curriculum without any citation. There is a "references" section in 2018 but again the 2013 ELT curriculum is not given among the references, which misleadingly gives the impression that while the 2018 ELT curriculum was developed, 2013 ELT curriculum was not made use of.

When the themes and topics in the syllabi of both the 2013 and the 2018 curricula are investigated as shown in table 5., it is seen that there isn't much difference in theme/topic selection in both curricula: In unit 6, the theme "parties" in the 2013 curriculum changes into "celebrations" in the 2018 curriculum and in unit 7, the theme

"superstitions" in the 2013 curriculum changes into "dreams" in the 2018 curriculum, and the other 8 topics/themes are the same in both curricula. In this respect, how "values" were embedded into the themes and topics of the 2018 syllabus as different from the 2013 syllabus is a matter of question. There is not a detailed suggested framework for incorporating values education in the 2018 ELT curriculum except less than a half-page explanation about values education. The task of embedding values education into the classroom seems to be left to teachers and materials designers. In this respect, values education issue is not a radical revision in the 2013 ELT curriculum. The same is true of "key competences in the program". The 2018 ELT curriculum argues that the new syllabus includes the key competences and values as themes or topics. Again, given the fact that the topics/themes in the syllabi of the 2013 and the 2018 curricula are almost the same, how key competences were included in a new way as themes and topics in the 2018 curriculum is blurred. Other than topic/theme selection, teachers and coursebook authors are claimed to be provided with suggestions related to key competencies but which suggestions (as different from the 2013 curriculum) are specifically related to key competencies is also blurred. Thus, it is debatable how far key competences are effectively incorporated into the 2018 ELT curriculum.

In the "assessment and evaluation" section, where there is also a minor revision, the revision relates to the addition of "suggested testing techniques for the assessment of language skills" to the 2018 curriculum. The assessment types in both curricula, however, are the same and assessment and evaluation principles of both curricula are based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Such recommendations can be made for improving the ELT curriculum development process in Turkey:

1. A needs analysis survey should be conducted before preparing the curriculum to meet the needs and expectations of the students, teachers, school directors, and inspectors. Goals, objectives, syllabus, methodology, and suggestions about the materials in the curriculum should be shaped considering this survey result. It should be born in mind that about 18 million students in the Turkish educational system may not have the same goal in learning English but rather they may want to learn English for a variety of reasons and this reality should be considered in the ELT curriculum development in Turkey.

The other important point related to needs is that while the everyday spoken English may be an indispensable necessity in many EU countries, the same may not be true of Turkey, where our students do not speak English in their everyday lives. Thus which skill is most needed in the Turkish context must be specified as a result of needs analysis and that skill must be the primary skill in the curriculum.

If there is a claim on the existence of such a needs analysis survey (e.g. 2018 ELT curriculum), the data should be shared in the curriculum or the study should be cited

in the references section of the curriculum, which is absent in the 2018 ELT curriculum. If it were based on such a needs analysis, the new curriculum would follow a bottom-up curriculum development process.

2. After the curriculum is implemented, another survey should be conducted to the students, teachers, school directors, and inspectors to specify the strengths and weaknesses of the curriculum. Again the survey result should be shared with the public in a document so that the changes made in the new curriculum according to these data would be seen by the teachers and the academicians. It should be noted that some research studies indicated that the teachers' feedback messages were not taken into consideration in developing the new curriculum (e.g. Saracaloğlu et al., 2010).

3. As regards the structure of the curriculum, the terminologies "curriculum" and "syllabus" should be clearly defined and the different components of the curriculum should not be included in the syllabus. Throughout the curriculum development processes in Turkey, each syllabus content is different from each other and most syllabi in Turkish ELT curricula include elements which are beyond the scope of syllabus design.

The syllabi of 1991 and 1997 ELT curricula are formed of "function", "structure" and "vocabulary", which can all be counted as elements of a syllabus. The syllabus of 2006 ELT curriculum is formed of "topics", "skills", "context", "functions" and "tasks". The syllabus of 2013 ELT curriculum consists of "unit/theme", "communicative functions and skills", "suggested lexis/ language use", "suggested text and activity types", and "assessment". Again, "assessment", which is the last phase of a curriculum, is beyond the scope of syllabus design. The syllabus in 2018 ELT curriculum, however, is formed of "unit/theme", "functions and useful language", "language skills and learning outcomes", suggested contexts, tasks, and assignments. This time, objectives of the curriculum are listed within the syllabus as "learning outcomes". "Assignments", which are beyond the scope of syllabus design, are also given place in the syllabus.

As seen in the history of Turkish ELT curriculum development process, the terms "curriculum" and "syllabus" are merged into one another except 1991 and 1997 ELT curricula. An appropriate syllabus design should be formed based on the needs of the Turkish learners of English and thus this process should go hand in hand with the needs analysis results.

4. If values education and key competencies would be incorporated into the curriculum, there should be a detailed suggested framework for doing this. The task of dealing with values education in the classroom should not be left to the teachers and materials designers (as done in the 2018 curriculum), who may not have deep specialization in this research area and thus may need detailed guidance, which is absent in the 2018 ELT curriculum. Values education is explained in less than half a page and there is a one-page key competencies section, where the teachers and textbook authors are not given detailed suggestions. Even the developers of the 2018 ELT curriculum

admit that "any attempt to include key competences (as well as values education) in a foreign language education program is a challenging one" (p.5). If this is the case, this task would be more challenging for the teachers and textbook writers.

5. In the Turkish educational system with limited weekly class hours of English instruction, unattainable goal statements such as "students listen and speak just as they would in a target language community" (p. 12) should not be used. The same goal statement was also adopted in the 2013 ELT curriculum. Given that another goal statement in the 2018 ELT curriculum is to develop the Turkish citizens' "ability to communicate effectively on an international level" (p.4), the students need not "listen and speak just as they would in a target language community". Speaking effectively on an international level requires a competence quite different than that of speaking like native speakers (e.g. see Acar, 2010; Alptekin, 2002; McKay, 2002, 2003; Nunn, 2005, 2007, 2011)

6. Regarding methodology, the appropriateness of the communicative approach for the students in Turkey should be explored in detail. While the principles of the communicative approach may be compatible with the students' cultures of learning English in Europe, their appropriateness for the Turkish students' culture of learning English is a matter of debate (e.g. Acar, 2018). In a study, Acar (2018) drew attention to the differences between the principles of the communicative approach and the Turkish students' views on deductive grammar teaching, their attitudes towards learning English through translation and memorization and their preference for the teachers' explanation of language points in their mother tongue. Acar (2018), for example, indicated that Turkish learners of English would like their teacher to explain grammatical rules on the board and to explain the language points in Turkish. These students also expressed that they would like to learn English by translation (by translating English words and sentences into Turkish) and to learn new words by memorization. These findings indicate that there is a mismatch between the principles of the communicative approach and the Turkish students' culture of learning English, which should be considered when choosing an appropriate method in the curriculum development process in Turkey.

References

Acar, A. (2010). On EIL Competence. *Journal of English as an International Language*, 5, 11-26.

Acar, A. (2018). Evaluating goals and methodologies in the Turkish primary school ELT curriculum. *Milli Eğitim*. 47 (219), 5-18.

Acar, A. (2019). The Action-Oriented Approach: Integrating Democratic Citizenship Education into Language Teaching. *English Scholars Beyond Borders Journal*. 5(1), 122-141.

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal, 56*(1), 57-64.

Aydın, B. (2017). Türkiye'de Hazırlık Okullarında Yaşanan Sorunlara Bir Çözüm Önerisi: Anadolu Üniversitesi Örneği. Ankara: Pegem Akademi.

Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*. 9 (2), 27-40.

Brooker, R. and Macdonald, D. (1999). Did *we* hear *you*?: issues of student voice in a curriculum innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 83-97.

Canale, M. 1983. 'From communicative competence to communicative language pedagogy' in J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. London: Longman.

Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, (3)3, 32-42.

Kaplan, P. (2017). Yeni müfredata tepki: 100 bini aşkın şikayet ve öneri. Ekim 2017, http://www.pervinkaplan.com/detay/yeni-mufredata-tepki-100-bini-askin-sikayet-ve-oneri/2268.

Kırkgöz, Y., Çelik, S., Arıkan, A. (2016). Laying the Theoretical and Practical Foundations for a New Elementary English Curriculum in Turkey: A Procedural Analysis. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212.

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (1991). Ortaöğretim İngilizce dersi (ortaokullar 1,2, ve 3. Sınıflar) öğretim programı [English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)]. *Milli Eğitim Bakanliği Tebliğler Dergisi,* pp. 1-32, [MEB official journal].

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB)[Turkish Ministry of National Education] . (1997). İlköğretim okulu 4. ve 5. Sınıf Yabanci Dil (İngilizce) Ögretim Programi. [Primary Education Grades 4 and 5 Foreign Language (English) Curriculum]. Pp. 606. Milli Eğitim bakanlığı Tebliğler Dergisi, No.2481 [MEB Official Journal]

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı* [English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)]. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı [Elementary (Primary and Lower Secondary) English Language Teaching Program (Grades 2-8)]. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (2017). İngilizce Dersi Öğretim Programı (Taslak) (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) [English Language Teaching Program (Draft) (Primary and Secondary Schools Grades 2,3,4,5,6,7 and 8)]. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) [English Language Teaching Program (Primary and Secondary Schools Grades 2,3,4,5,6,7 and 8)]. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches.* Oxford: Oxford University Press.

McKay, S. L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(1), 1-22.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Nunn, R. (2005). Competence and teaching English as an international language, *Asian EFL Journal*, Vol. 7/3, pp.61-74.

Nunn, R. (2007). "Redefining communicative competence for international and local communities", *The Journal of English as an international language*, Vol. 2(2), pp.7-49.

Nunn, R. (2011). From Defining to Developing Competence in EIL and Intercultural Communication. *Journal of English as an International Language*, 6(1), 21-46.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Retrieved from (25 June 2019) https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.

Puren, C. (2008). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, et de l'interculturel au co-culturel. Retrieved from (25 June 2019) https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e/

Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés… et complémentaires. Retrieved from (25 June 2018) https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç.A., Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2427–2434.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (327-351)

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

M. Esad KULOĞLU[1], Erdal BAY[2]

* Makalede 1.yazarın aynı isimli yüksek lisans tez çalışmasından faydalanılmıştır.

1 Arş. Gör., Karabük Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, e-mail: mekuloglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5149-5494.

2 Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü, e-mail: erdalbay@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8273-1031.

Geliş Tarihi: 31.10.2018 **Kabul Tarihi:** 23.07.2019

Öz: Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin FATİH Projesi'nin bileşenlerinden biri olan Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) kullanım durumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmada Karabük il merkezinde ve Safranbolu ilçesinde proje kapsamında donanım ve yazılım kurulumu tamamlanmış 50 okulda görev yapan 105 İngilizce öğretmenine anket uygulanmıştır. Anket uygulanan öğretmenlerden gönüllülük esasına göre seçilen 8 kişi ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı kullanma sıklıkları orta ve düşük düzeydedir. EBA'yı en çok içerik sağlamak için kullanan İngilizce öğretmenleri, EBA'da içerik geliştirmemekte ve paylaşmamaktadır. İngilizce öğretmenlerinin EBA'ya karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve EBA kullanım öz-yeterliklerinin de iyi düzeyde olduğu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenler EBA'da bulunan ders içeriklerini ise sayıca yeterli fakat verimsiz olarak değerlendirmekte ve EBA'da daha kaliteli içeriklerin bulunmasını beklemektedirler.

Anahtar kelimeler: FATİH Projesi, Eğitim Bilişim Ağı, İngilizce öğretmenleri

ANALYSING THE USAGE OF EDUCATIONAL INFORMATICS NETWORK (EIN) BY ELT TEACHERS

Abstract:

The aim of this study was to analyse ELT teachers' usage of Educational Informatics Network (EIN) from one of the components of FATIH Project. In the study, descriptive survey model was preferred from the quantitative research designs. A questionnaire was applied to 105 English teachers working in 50 schools where hardware and software installation was completed within the scope of the project in the centre of Karabuk and Safranbolu. Semi-structured interviews were also conducted with 8 volunteer teachers selected from the surveyed teachers. Statistical analysis and content analysis were conducted to analyse the data obtained in the research. According to the results obtained from the research, most of the ELT teachers' usage of EBA is moderate & low level. ELT teachers use EBA mostly to provide content whereas they do not create and share content in EBA. The results of the study show that ELT teachers have developed positive attitudes towards EBA and their self-efficacy on using EBA is at a satisfactory level. Teachers evaluate the course content in EBA as numerically enough but inefficient and they are expecting better quality content in EBA.

Keywords: FATİH Project, Educational Informatics Network, ELT Teachers

Problem Durumu

Eğitim teknolojisi kavramı "eğitimi geliştirmek, iyileştirmek, kaliteyi yükseltmek ve ürünü artırmak için yapılan tüm çabaları" kapsamaktadır (Kutlu ve Aldağ, 2005, s.15). Alkan'a (2011) göre; eğitim teknolojisi, eğitim hakkındaki teorik bilgilerin pratik hale dönüştürülmesi yöntemidir. Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim teknolojisini, eğitim ortamlarına teknolojik ürünlerin entegrasyonu ile sınırlamak doğru bir yaklaşım olmaz. Aksine, eğitim ile ilgili tüm unsurları sürece dahil ederek problemlere çözüm geliştirmek eğitim teknolojisinin temelidir denilebilir. Eğitim ortamlarına teknolojik araç-gereçlerin entegrasyonu ise bu sürecin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Sidney L. Pressey tarafından 1920'lerde geliştirilen öğretme makineleri ile başlayan eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonu (Bardakçı ve Keser, 2017, s.10), 1930'lu

yıllarda radyo, televizyon ve gazete ile devam etmiş (Çoban, 2012, s.3), bilgisayarların icat edilmesiyle birlikte yeni bir şekil almıştır (Greenfield, 2003). Günümüzde bu teknolojiler yerlerini dokunmatik ekranlı etkileşimli bilgisayarlara (akıllı tahta / etkileşimli tahta) bırakmaya başlamıştır.

Bilgi ve iletişim çağında her alanda olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de teknolojiden sıklıkla yararlanılmaktadır. Yabancı dil eğitiminde "okuma", "yazma", "dinleme" ve "konuşma" olarak dört temel beceri üzerine odaklanılmaktadır. Bu dört temel becerinin edinilmesine yönelik olanaklar teknoloji ile birlikte artış göstermektedir (Bayrak, 2013, s.23). 1950'lerde Skinner'in "Programlı Öğretim" tekniği ile başlayan yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı (Kartal, 2005, s.83) 1980'lerden itibaren "bilgisayar destekli dil eğitimine" dönüşmüş (Greenfield, 2003, s.46) ve günümüzde daha gelişmiş teknolojiler yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da kullanılmaya başlanan akıllı tahtalar, FATİH Projesi ile birlikte etkileşimli tahta olarak ülkemize giriş yapmış ve diğer branşlarda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır (Tilbe, A., Toplaoğlu, Y., Turğut, H., Dikmen, F., Özaydın, H., & Dündar, S., 2017, s.49).

Eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunun tarihsel gelişimi incelendiğinde 1950'lerde Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Hindistan ve Türkiye gibi ülkelerin, 1970'lerden itibaren de Kanada, Singapur, Brezilya, Mısır ve Yeni Zelanda gibi ülkelerin eğitim politikalarında eğitim ortamlarına teknoloji entegrasyonunun yer almaya başladığı görülebilir (Bardakçı ve Keser, 2017). Eğitim ortamlarına yeni teknoloji araç-gereçlerin entegrasyonu furyasına katılan ülkelerin sayısı son yıllarda giderek artış göstermektedir (Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y., 2008, s.5). Güney Kore, Polonya, Almanya, Norveç, Kolombiya, İrlanda, Brezilya, Singapur, Sri Lanka, Gürcistan, İngiltere, İspanya, Estonya, Danimarka, Yunanistan, Çekya, Avusturya, İtalya, Japonya, Litvanya gibi pek çok ülke eğitim ortamlarına yeni teknolojileri entegre etme adına büyük miktarda yatırımlar yapan ülkeler arasındadır (Doğan, D., Murat, Ç., & Seferoğlu, S. S., 2016, s.3-5). Türkiye ise eğitim teknolojileri alanındaki bu devasa yarışın öncülerinden olmakta birlikte, yüksek bütçeli yatırımlar yapan 10 ülkeden biri konumundadır (Trucano, 2013).

Türkiye'de cumhuriyet sonrası eğitim tarihine bakıldığında 1930'lu yıllardan itibaren tepegöz ve deney araçları gibi yeni teknoloji ürünlerin yurtdışından ithal edildiği; 1950'li yıllardan itibaren de T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından eğitim ortamlarında kullanılacak teknolojik aletlerin yurtiçinde üretilmesine karar verildiği görülmektedir. 1951 yılında bakanlık bünyesinde dijital eğitsel araçların üretilmesi amacıyla kurulan Öğretici Filmler Merkezi (ÖFM), 1962 yılında radyo ile eğitim vermek amacıyla Film Radyo Grafik Merkezi'ne (FRGM) dönüştürülmüş; 1965'te televizyonla eğitim yayınlarına da başlayarak Film-Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) adını almıştır. 1962 yılında sınav hizmetleri için kurulan Test Bürosu, teknolojideki hızlı değişimlerle birlikte 1982 yılında Bilgi İşlem Daire Başkanlığı'na, 1992 yılında ise

Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitim Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmüştür. 1998 yılına gelindiğinde FRTEB ve Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü tek bir çatı altında birleşerek Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) adını almıştır. Son olarak 14/09/2011 tarihinde çıkarılan 28054 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname ile kurumun adı "Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" (YEĞİTEK) olmuştur (YEĞİTEK, 2012).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki YEĞİTEK tarafından çeşitli zamanlarda Temel Eğitim Projesi, İnternete Erişim Projesi, Bilgisayarsız Okul Kalmasın Projesi gibi projeler yürütülmüştür (İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., & Resioğlu, İ., 2015, s.165). Yine e-Dönüşüm Türkiye kapsamındaki Bilgi Toplumu Stratejisi Belgesi, Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı ve BT Politika Raporu'nda yer alan hedefler doğrultusunda 2013 yılı sonuna kadar dersliklere bilgi teknolojileri (BT) araçları sağlanarak BT destekli öğretimin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Topuz ve Göktaş, 2015, s.100). Bu projelerin sonuncusu olan FATİH Projesi, kaliteli eğitim içeriklerine ulaşılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanarak 2010 yılından itibaren hayata geçirilmiştir. (FATİH, 2011, s.7) "Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için" hayata geçirilen projenin ana bileşenleri şu şekildedir: (FATİH, 2010)

– Donanım ve Yazılım Altyapısı

– E-İçeriğin Geliştirilmesi ve Sağlanması

– Derslerde BT Kullanımı için Öğretmenlere Hizmet İçi Eğitim Verilmesi

– Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı

– BT'nin Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir Kullanımının Sağlanması

Eğitimde FATİH Projesi kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde büyük yatırımlar yapılmış ve halen yapılmaya devam edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 23 Aralık 2015 tarihli resmi yazılı açıklamasına göre FATİH Projesi kapsamında yapılmış harcama tutarı 1.296.667.786,56 TL'dir (MEB, 2015). Projenin büyüklüğü hakkında daha net bir bilgi edinebilmek için 28 Haziran 2016 tarihi itibarıyla bazı istatistiki bilgiler şu şekildedir:

– Dersliklere takılan etkileşimli tahta sayısı: 432.288

– Okullara verilen çok fonksiyonlu yazıcı sayısı: 45.653

– Öğretmen ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayar sayısı: 1.438.800

– Network altyapısı ulaştırılan okul sayısı: 16.800

– Network altyapı için çekilen uç hat sayısı: 980.000 (TBMM, 2016)

İstatistiklerden anlaşılacağı üzere MEB tarafından projenin donanım ve yazılım altyapısı bileşeni için önemli yatırımlar yapılmaktadır. Fakat bu yatırımlar, projenin sürdürülebilirliği açısından tek başına yeterli değildir.

Projenin donanım ve yazılım altyapısının sağlanması kadar önemli olan bir başka bileşeni de eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesidir. Bu bileşen kapsamında öğretmen ve öğrenciler arasında akademik iş birliği ve eğitsel paylaşımların yapılabildiği sosyal bir eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2010 yılının Ekim ayında www.eba.gov.tr adresinde yayın hayatına başlamıştır. EBA; görsel, video, ders, kitap, doküman, animasyon, simülasyon, bireysel öğrenme materyalleri, sınıf içi öğrenme materyalleri, uygulamalar ve oyunlar gibi zengin içerikleri barındırmanın yanı sıra doküman, ses, video paylaşımı ve tartışalım bölümleri ile sosyal bir ağ olma özelliğini de göstermektedir.

Yayın hayatına başladığı günden bu yana sürekli güncellenerek öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra eğitsel içerikleriyle toplumun her kesimine hitap eden EBA'da yaklaşık 50.000'in üzerinde eğitsel e-içerik bulunmaktadır. Bu içeriklerin 1.918'I haber, 19.911'i video, 18.999'u görsel, 6.367'si ses dosyası, 992'ü e-kitap, 187'si, e-dergi ve 3.001 tanesi de e-dokümandan oluşmaktadır. (EBA, 2016). Sahip olduğu içerik miktarı ile dünyadaki sayılı eğitim platformlarından biri olan EBA, internet kullanıcıları tarafından en büyük arama motorlarından biri olarak kabul edilen Google'da Türk halkı tarafından 2016 yılında en çok aranan kelime olmuştur (EBA, 2017).

EBA'nın 50.000'in üzerinde içeriğe ve öğretmen ve öğrencilerle birlikte milyonlarca kullanıcıya sahip bir eğitim platformu olduğu dikkate alınırsa kapsam daraltılarak branş bazında incelenmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Dolayısı ile bu çalışma branş bazında İngilizce, kullanıcı özelinde öğretmenler ile yapılmıştır. Çalışma ile İngilizce öğretmenlerinin ET'yi ve EBA'yı kullanım sıklıkları ve amaçları, EBA hakkındaki bilgi düzeyleri ve farkındalıkları, EBA'ya karşı tutum ve beklentileri ve EBA kullanım öz-yeterlikleri gibi konular ele alınmaya çalışılmıştır. Zira literatür taraması yapıldığında EBA ile ilgili yapılan çalışmaların öğretmenlerin EBA kullanımına ve EBA'dan yararlanmaya dair görüşlerinin incelenmesine, EBA kullanım sıklıklarını belirlemeye, EBA'daki ders içerikleri hakkındaki görüşlerini ve EBA'dan beklentilerini öğrenmeye odaklandığı görülmektedir. İngilizce branşında ise bu kadar kapsamlı yapılmış herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı kullanım durumlarının incelenmesi araştırılması gereken bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçelerinde T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı FATİH Projesi donanım ve yazılım kurulumu tamamlanmış okullar-

da görev yapan İngilizce öğretmenlerinin proje bileşenlerinden Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA'yı) kullanım durumlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. İngilizce öğretmenleri EBA'yı ne sıklıkla ve hangi amaçlarla kullanmaktadır?
2. İngilizce öğretmenlerinin EBA hakkındaki bilgi kaynakları nelerdir?
   - 2.1. İngilizce öğretmenleri EBA hakkında nereden/kimlerden bilgi edinmektedir.
   - 2.2. İngilizce öğretmenlerinin EBA'ya yönelik eğitim alma durumları ve bu eğitimler hakkındaki görüşleri nelerdir?
   - 2.3. İngilizce öğretmenleri EBA'da kullanabilecekleri bölümler hakkında bilgi sahibi midir?
3. İngilizce öğretmenlerinin EBA'daki ders içerikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
   - 3.1. İngilizce öğretmenleri EBA'da bulunan Ders İçerik Üretim Sistemi hakkında bilgi sahibi midir?
   - 3.2. İngilizce öğretmenlerinin EBA'ya ders içeriği yükleme durumları nedir?
   - 3.3. İngilizce öğretmenleri EBA'da bulunan içerikleri ne derece yeterli bulmaktadır?
   - 3.4. İngilizce öğretmenlerinin EBA'da bulunan içeriklerle ilgili görüşleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin EBA'ya karşı tutumları ne düzeydedir?
5. İngilizce öğretmenlerinin EBA'nın gerekliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ve EBA kullanım öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
7. İngilizce öğretmenlerinin EBA'dan eleştiri ve önerileri nelerdir?

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel verilerin bir arada toplandığı karma yöntemli bir betimsel tarama araştırması kullanılmıştır. Tarama araştırmasında bir grubun belirli özelliklerini öğrenmek için verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., 2016, s.14-15). Bu çalışma ile katılımcı İngilizce öğretmenlerinin EBA kullanım durumlarının öğrenilmesi hedeflenmektedir.

Örneklem

Araştırmada kullanılan anket, Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçelerinde MEB'e bağlı FATİH Projesi donanım ve yazılım kurulumu tamamlanmış okullarda görevli ve

çalışmaya katılmaya gönüllü olan 105 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Yine bu öğretmenler arasından gönüllü olan 8 öğretmen ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. FATİH Projesi donanım ve yazılım kurulumları tamamlanmayan ilkokullar çalışmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca EBA'nın çok sayıda içerik içermesi ve branşlara göre içeriklerin nicelik ve niteliklerinin farklılık göstermesi sebebiyle çalışmanın branş bazında gerçekleştirilmesi daha uygun görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler

Hizmet süresi	**Çalıştığı kurum**	**Cinsiyet**		**Toplam**
		Erkek	*Kadın*	
1-5 Yıl	*Ortaokul*	1	8	9
	Lise	0	1	1
6-10 Yıl	*Ortaokul*	5	11	16
	Lise	1	7	8
11-15 Yıl	*Ortaokul*	6	12	18
	Lise	2	8	10
16-20 Yıl	*Ortaokul*	3	4	7
	Lise	4	9	13
21+ Yıl	*Ortaokul*	3	2	5
	Lise	10	8	18
Toplam	*Ortaokul*	18	37	55
	Lise	17	33	50

Tablo 2. Görüşme yapılan öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler

Kod	**Cinsiyet**	Çalıştığı kurum	**Hizmet süresi**
A	Kadın	Lise	21+
B	Kadın	Lise	11-20 Yıl
C	Kadın	Ortaokul	1-10 Yıl
D	Erkek	Ortaokul	11-20 Yıl
E	Erkek	Ortaokul	1-10 Yıl
F	Erkek	Ortaokul	21+
G	Erkek	Ortaokul	11-20 Yıl
H	Erkek	Lise	11-20 Yıl

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Anket:

Çalışmada kullanılmak üzere geliştirilen anket iki bölümden meydana gelmektedir. Anketin birinci bölümü geliştirilirken Arslan'ın (2016) Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüş Anketi'nden faydalanılmıştır. Bu bölümde katılımcıların demografik bilgilerini öğretmenlerin EBA kullanım sıklık ve amaçlarını, EBA'ya dair farkındalık ve bilgi düzeylerini, EBA'da bulunan içerikler hakkındaki görüşlerini, EBA'ya ilişkin beklentilerini ortaya koyan açık ve kapalı uçlu sorular bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümü geliştirilirken Arslan'ın (2006a) bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeğinden ve (2006b) bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeğinden faydalanılmıştır. Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin EBA'ya ilişkin tutumlarını ve EBA kullanım öz-yeterliklerini öğrenmeyi amaçlayan 10'ar madde bulunmaktadır. Tutum ve öz-yeterlik maddeleri kendi içlerinde 5 olumlu ve 5 olumsuz ifadeden meydana gelmektedir. Ankette bulunan olumsuz maddeler sayesinde katılımcıların maddelere dikkatli bir şekilde cevap vermelerini sağlamak ve gelişigüzel yanıtlamaların da önüne geçmek hedeflenmektedir. Bu bölümde katılımcılardan ankette bulunan her bir maddeyi (1) "Kesinlikle Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Orta Derecede Katılıyorum", (4) "Katılıyorum" ve (5) "Tamamen Katılıyorum" olacak şekilde 1'den 5'e kadar derecelendirmeleri istenmektedir.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen anketin maddeleri "Yeterli", "Geliştirilebilir" ve "Yetersiz" seçenekleri ile Eğitim Teknolojileri, Bilgisayar Destekli Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Türk Dili gibi uzmanlık alanlarından 11 ayrı uzmana uzman değerlendirme formu formatında sunulmuş ve görüş bildirmeleri sağlanmıştır. Uzman değerlendirme formuna göre düzenlemeler yapılan anket, 5 kişiye pilot uygulama yapılması ile son haline gelmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken Arslan'ın (2016) "Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Matematik Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği" adlı tez çalışmasında kullandığı görüşme formundan ve Bay, Türkan, Tosun, Deliçay, Ateş ve Demir'in (2013) "4+4+4 Modelinin Paydaşlar Bağlamında Değerlendirilmesi: Aktif Katılım Mı? Pasif Direniş Mi?" adlı çalışmalarında kullandıkları ölçme araçlarından kısmen yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 4 giriş sorusu ve araştırmanın içeriği ile ilgili 5 ana soru ve alt sorulardan meydana gelmektedir. Görüşme formunda sorulan sorular anket tekniğinin soru ve maddeleri ile büyük oranda örtüşmektedir. Forma eklenen 5 ana soru, katılımcıların verecekleri cevaplara göre şekillendirilebilecek alt sorulardan meydana gelmektedir ki bu da görüşme formunu yarı yapılandırılmış kılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmeden önce 3 ayrı uzmanın görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları geliştirildikten sonra uygulama için Karabük Valiliği'nden gerekli izinler alınmış ve oluşturulan anket, Karabük ili Merkez ve Safranbolu ilçelerinde bulunan FATİH Projesi donanım ve yazılım kurulumu tamamlanmış 50 okulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tamamına gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Anket çalışmasına toplamda 105 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ise ankete katılan öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre seçilen 8 öğretmenle telefon görüşmesi gerçekleştirilerek uygulanmıştır. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerden izin alınarak ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Anketin Veri Analizi

Araştırmada uygulanan anketin bulgularına yönelik analizler Statistical Package for the Social Sciences - SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) kullanılarak yapılmıştır.

Anketin birinci bölümünde frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi bazı istatistiki hesaplamalar yapılmıştır. Anketin ikinci bölümünde katılımcılara yöneltilen 20 maddenin "1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Orta Derecede Katılıyorum, 4: Katılıyorum ve 5: Tamamen Katılıyorum" olacak şekilde 1'den 5'e kadar derecelendirilmesi istenmektedir. 20 maddeden oluşan anketin bu bölümü analiz edilirken bütün maddelerin tek tek aritmetik ortalaması alınarak belirli kesme noktalarına göre ayrılmış (1,00-1,80: Çok olumsuz; 1,81-2,60: Olumsuz; 2,61-3,40: Orta düzey; 3,41-4,20: Olumlu; 4,21-5,00: Çok olumlu); elde edilen bulgular ise bu kesme noktalarına göre yorumlanmıştır.

Görüşme Formunun Veri Analizi

Görüşme yapılan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara verdikleri cevaplar alınan ses kayıtları yardımı ile birebir yazıya dökülerek içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken öncelikle geçerlik ve güvenirliği artırmak adına elde edilen veriler çeşitli zaman dilimlerinde farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmıştır. Daha sonra kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve organize edilmiştir. Son aşama olarak elde edilen bulgular tanımlanarak çeşitli çıkarsamalar ve

yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

Öğretmenlerin EBA Kullanma Sıklıkları ve Amaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA kullanım sıklık ve amaçlarını öğrenmek adına kendilerine ankette birtakım sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Ankete katılan öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanma sıklıkları ve amaçları

EBA Kullanma Sıklığı	f	%	EBA Kullanma Amaçları	f	%
Her zaman	2	1,9	EBA Ders bölümünü kullanmak	72	30
Sık sık	22	21	İçerik sağlamak	68	28,33
Ara sıra	49	46,6	EBA Uygulamalarını kullanmak	33	13,75
Nadiren	24	22,9	EBA Dosya bölümünü kullanmak	28	11,67
Hiçbir zaman	8	7,6	EBA Kurs bölümünü kullanmak	27	11,25
			Haber okumak	6	2,50
			EBA Yarışma bölümünü kullanmak	4	1,67
			Diğer	2	0,83
			Toplam	240	100

Tablo 4.3.'te öğretmenlerin EBA kullanma sıklıkları ve amaçları görülmektedir. Bu tabloya göre EBA'yı "hiçbir zaman" kullanmadığını belirten öğretmenlerin oranı %7,6'dır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%46,6) EBA'yı "ara sıra" kullandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'yı kullanma amaçlarına bakıldığında ise en çok tercih edilen seçenekler 72 kez ile "EBA Ders bölümünü kullanmak" ve 68 kez ile "içerik sağlamak" olmuştur.

Öğretmenlerin EBA Hakkındaki Bilgi Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA hakkındaki bilgi kaynaklarını öğrenmek adına kendilerine ankette ve yarı yapılandırılmış görüşmede birtakım sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'yı öğrenme kaynakları

EBA Hakkında Edinilen Bilgi	**f**	**%**
Hizmet içi eğitimden	81	40,3
Meslektaşlardan	55	27,3
EBA tanıtım toplantılarından	33	16,7
Yöneticilerden	25	12,4
Haberlerden	4	1,9
Diğer	3	1,4
Toplam	201	100

Tablo 4.4.'e göre öğretmenlerin büyük bir kısmı (%40,3) EBA hakkında bilgi edinme kaynağı olarak hizmet içi eğitimi belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimden sonra en çok tercih edilen bilgi kaynağı ise %27,3 ile meslektaşlar olmuştur.

Tablo 4.5. Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve alınan eğitimlerin verimliliği

EBA ile İlgili Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	**f**
Evet	3
Hayır	5
Alınan Hizmet içi Eğitimin Verimliliği	**f**
Verimli	1
Verimsiz	2

Tablo 4.5.'e göre görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca 3'ü EBA hakkında hizmet içi eğitim aldığını; bu 3 öğretmenden 2'si de alınan eğitimlerin "verimsiz" olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan ve hizmet içi eğitim aldığını belirten bir öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "*EBA ile ilgili yüz yüze daha çok bilgilendirme veya sunu, seminer organizasyonu yapılmalı. Çoğu meslektaşım deneme yanılma yolu ile ilerleyebiliyor. Daha etkin kullanım için tekrar kurs verilmesi şart.*"

Tablo 4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'da kullanabilecekleri bölümleri bilme durumları

EBA Bölüm Bilgisi	**f**	**%**
Evet	56	53,3
Hayır	2	1,9

Kısmen	47	44,8

Tablo 4.6., araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'nda kullanabilecekleri bölümler hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını ölçen bir soruya katılımcılar tarafından verilen yanıtlarla oluşturulmuştur. Bu tabloya göre "EBA'da kullanabileceğim bölümleri biliyorum" diyen öğretmenler %53,3 oranındayken "bilmiyorum" diyenler %1,9, "kısmen" yanıtını verenler ise %44,8'dir.

Öğretmenlerin EBA'da Bulunan Ders İçerikleri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'da bulunan ders içerikleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek adına kendilerine ankette ve yarı yapılandırılmış görüşmede birtakım sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA Ders İçerik Üretim Sistemi hakkında bilgi sahibi olma durumları

EBA Ders İçerik Üretim Sistemi Hakkında Bilgi	**f**	**%**
Evet	26	24,8
Hayır	45	42,9
Kısmen	34	32,3
EBA'ya Ders İçeriği Yükleme	**f**	**%**
Evet	5	4,8
Hayır	100	95,2

"Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA'da) EBA Ders bölümünde bulunan "İçerik Üretim Sistemi" hakkında bilginiz var mı?" şeklinde yöneltilen bir soruya Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin %24,8'i "Evet", %42,9'u "Hayır", %32,3'ü ise "Kısmen" cevaplarını vermişlerdir. Aynı tablo üzerinde öğretmenlerin EBA'ya ders içeriği yükleyip yüklemediklerini öğrenmek amacıyla yöneltilen bir soruya verilen cevaplar da sunulmuştur. Bu tabloya göre katılımcıların %95,2'si EBA'ya ders içeriği yüklemediğini belirtmiştir. EBA'ya ders içeriği yüklediğini belirten 5 öğretmen (%4,8) ise içerik olarak ses, görsel ve ders sunusu eklediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'daki ders içeriklerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri

EBA'daki Ders İçeriklerinin Yeterlilik Düzeyleri	**X**	**Yorum**
E-kitap (içerik)	3,19	Kısmen yeterli
EBA Uygulamalar	3,09	Kısmen yeterli
Görsel (içerik)	3,08	Kısmen yeterli
Haber (içerik)	3,07	Kısmen yeterli

EBA Ders	3,06	Kısmen yeterli
Ses (içerik)	3,05	Kısmen yeterli
E-dergi (içerik)	3,02	Kısmen yeterli
E-doküman (içerik)	3,01	Kısmen yeterli
Z-kitap	2,98	Kısmen yeterli
Video (içerik)	2,94	Kısmen yeterli

EBA'daki ders içeriklerinin yeterlilik düzeylerini ölçen ve her bir seçeneğin "1: Hiç yeterli değil, 2: Yetersiz, 3: Kısmen yeterli, 4: Yeterli, 5: Çok yeterli" olacak şekilde 1'den 5'e kadar derecelendirildiği bir soruda ise elde edilen bulgular Tablo 4.8.'de bulunmaktadır. Bu tabloya bakıldığında öğretmenlerin hemen hemen bütün içerik kaynaklarını "kısmen yeterli" buldukları görülmektedir.

Tablo 4.9. Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA'daki içerikler hakkındaki görüşleri

Kategori	**Alt Kategori**	**f**
Yeterli	Sayıca yeterli	XXXXX
	Verimli ve uygulanabilir	XX
Yetersiz	Verimsiz	XXX
	Basit/Sönük	XX
	Dağınık	XX
	Monoton/Sıkıcı	X

Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA'da bulunan içerikler hakkındaki görüşleri "yeterli" ve "yetersiz" olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere EBA'daki içeriklerin "sayıca yeterli" olduğunu belirten 5 ifade varken "verimsiz" olduğu ifadesi ile de 3 kez karşılaşılmıştır.

Anketin son kısmında bulunan görüş ve öneriler kısmında belirtilen ifadeler de bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerden bazılarının EBA'da bulunan içerikler hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *"EBA'daki soru ve testlerin sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca konu anlatım videoları çok sıkıcı, öğrenciler sıkılıyor. Bazı videoların çözünürlüğü çok kötü."*

Ö2: *"Ders içerikleri yetersiz ya da okul veya öğrenci yapısına uygun değil."*

Ö3: *"EBA içeriklerini derslerimde kullanmayı istiyorum ancak içerikler şu an için yetersiz, geliştirilirse çok faydalı olabilir."*

Tablo 4.10. Görüşme yapılan öğretmenlerin e-içeriklerin nasıl olması gerektiğine dair görüşleri

Kategori	f
Görsel ve işitsel	5
Programa uyumlu	4
Otantik (günlük hayattan)	3
TEOG'a yönelik	2
Kültürü yansıtan	1
Dinlemeye yönelik	1
Konuşmaya yönelik	1

Tablo 4.10.'da "Size göre teknolojik ortamda kullanılmak üzere hazırlanan materyaller nasıl olmalıdır?" sorusuna görüşmeye katılan öğretmenler tarafından verilen cevaplar kategorize edilmiştir. Bu sorudan elde edilen verilere göre teknolojik ortamda kullanılmak üzere hazırlanan materyallerin "görsel ve işitsel" olması gerektiğini belirten 5 ifade, "programa uyumlu" olması gerektiğini belirten 4 ifade vardır. Diğer ifadeler tabloda görülebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları e-içeriklerin nasıl olması gerektiğine dair görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1: *"Öğrencilerin yaş gruplarına göre güncel videolar, şarkılar, değişik aktivitelerin yer alması gerek. Daha otantik materyallere dayalı olması gerek."*

Ö2: "*EBA'nın İngilizce dersi kaynakları açısından biraz yetersiz olduğunu düşünüyorum. Daha renkli, interaktif animasyonlu içerikler olabilir."*

Ö3: "*Branşım (lise İngilizce) ile ilgili EBA'nın ders içinde kullanılabilecek yeterli içerik olduğunu ve derse olumlu etkisi olduğunu düşünmüyorum. Videolar bize yararlı değil. Müfredat yetiştirme derdinden derslerde EBA' ya yeterince zaman ayırmak da imkânsız."*

Öğretmenlerin EBA'ya Karşı Tutumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'ya karşı tutumlarını öğrenmek adına kendilerine ankette ve yarı yapılandırılmış görüşmede birtakım sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.11. Tutum maddelerinin aritmetik ortalamalarının kesme noktalarına göre dağılımı

X	Çok olumsuz	Olumsuz	Orta düzey	Olumlu	Çok olumlu
N	1	7	51	30	16
%	0,9	6,7	48,6	28,6	15,2

Ankette bulunan tutum maddelerinin tamamı bir bütün halinde ele alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların kesme noktalarına göre dağılımı Tablo 4.14.'te verilmiştir. Bu tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin %43,8'i EBA'ya karşı olumlu, %7,6'sı ise olumsuz tutuma sahiptir.

Tablo 4.12. Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA'nın gerekliliği ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategori	f
Gerekli	Teknoloji çağı	XXXX
	Dikkat/ilgi çekici	XXX
	Hazır doküman	XX
	Kalıcı öğrenme	X
Gerekli değil	Kalitesiz içerik	X

Görüşme yapılan öğretmenlere EBA'nın gerekli olup olmadığı ve nedenleri sorulmuş, alınan cevaplar sıklıklarına göre kategorize edilmiş ve Tablo 4.12.'de sunulmuştur. Tabloya göre EBA'nın gereksiz olduğunu belirten yalnızca bir ifadeye rastlanılmıştır. EBA'nın gereksiz olduğunu belirten öğretmen neden olarak içeriklerinin kalitesizliğine vurgu yapmıştır. EBA'yı gerekli bulan öğretmenler ise en çok yaşanan çağın "teknoloji çağı" olmasına vurgu yapmışlardır. Görüşme yapılan bir öğretmen *"EBA her zaman devam etmelidir."* diyerek EBA'nın gerekliliğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin EBA Kullanım Öz-yeterliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA kullanım öz-yeterliklerini öğrenmek adına kendilerine ankette ve yarı yapılandırılmış görüşmede birtakım sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.13. Öz-yeterlik maddelerinin aritmetik ortalamalarının kesme noktalarına göre dağılımı

X	Çok olumsuz	Olumsuz	Orta düzey	Olumlu	Çok olumlu
N	0	14	54	28	9
%	0	13,3	51,4	26,7	8,6

Öz-yeterlik maddelerinin tamamı bir bütün halinde ele alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların kesme noktalarına göre dağılımı Tablo 4.13.'te verilmiştir. Bu tabloya göre İngilizce öğretmenlerinin %35,3'ünün EBA kullanım öz-yeterlik düzeyleri olumlu seviyede iken %13,3'ününki ise olumsuz seviyede kalmıştır.

Tablo 4.14. Görüşme yapılan öğretmenlerin teknoloji ve EBA kullanım öz-yeterlikleri

Düzey	Teknoloji Öz-yeterliği	EBA Öz-yeterliği
Düşük	C, D	C, D
Orta	A, G, H	A, E, G
İyi	B, E, F	B, F, H

Görüşme yapılan öğretmenlere kendilerini teknoloji ve EBA kullanımında ne derece yeterli gördükleri sorulmuş ve alınan cevaplar düşük, orta ve iyi seviye olmak üzere 3 kategoriye ayrılarak Tablo 4.14.'te sunulmuştur. Bu tabloya göre 2'şer öğretmenin teknoloji ve EBA kullanım öz-yeterliklerinin düşük, 3'er öğretmenin orta ve 3'er öğretmenin de iyi seviyede olduğu görülmektedir. C ve D öğretmenlerin hem teknoloji hem de EBA kullanım öz-yeterliklerinin düşük olması da dikkate değer önemli bir bulgudur.

Öğretmenlerin EBA'dan Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'dan beklentilerini öğrenmek adına kendilerine ankette ve yarı yapılandırılmış görüşmede birtakım sorular yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.15. Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA'da tespit etmiş olduğu eksiklikler

Kategori	Açıklamalar	f
Materyal eksikliği	Gerçekçi olmayan, gelişigüzel, görselliği ve işitselliği eksik, kullanışsız	4
Teknik eksiklikler	Bazı sitelere erişimin engelli olması, tabletlerin olmaması	2
Anlatım	Öğretmen merkezli, monoton	2

Düzensizlik	Kolay ulaşılamayan içerikler	1

Görüşme yapılan öğretmenlere EBA'dan beklentilerini öğrenmek üzere EBA'da tespit etmiş oldukları eksiklikler sorulmuş ve alınan cevaplar "düzensizlik", "materyal eksikliği", "teknik eksiklikler" ve "anlatım" olarak 4 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 4.15.'te öğretmenler tarafından EBA'da tespit edilen eksiklikler kategoriler halinde görülebilir. Bu tabloya göre en çok eksikliğin materyal bakımından olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler materyalleri gerçekçilik, düzenlilik, görsellik, işitsellik ve kullanışlılık yönünden eksik bulmaktadır. EBA'da öğretmenler tarafından tespit edilen diğer eksiklikler ise tablodan incelenebilir.

Tablo 4.16. Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA'ya ilişkin önerileri

Kategori	Öneri Cümleleri
İçerik / Materyal	Günümüzden daha gerçekçi materyaller olabilir.
	Daha farklı, yoğun alıştırma düzeyinde worksheet denilen öğretmene destekleyici planlar olabilir.
	3-4 kişinin değil de bir araya gelen öğretmenlerin yer aldığı bir komisyon tarafından oluşturulabilir.
	Materyal zenginliği açısından daha kullanışlı materyaller kullanılırsa daha faydalı olacağını düşünüyorum.
Güncellik	Günlük hayatta karşılarına çıkabilecek kelimelerle ilgili bir çalışma olabilir.
	Günlük hayatın içerisinden kesitlere odaklanılmalı.
Teknik	Bazı yasaklı sitelere (YouTube vb.) EBA'dan doğru girildiğinde süzülmüş olan içerikler varsa girilebilir.
Görsellik-İşitsellik	Görsellik artırılabilir
	Hem görsel hem işitsel olabilir.
	Ben tahtadan görsel olarak yansıtırım, işitsel olarak da bir taraftan okunabilir.
Etkileşim	Dilin öğrenilmesinin esas nedeni konuşulmasıdır, etkileşimli olması lazım.
	Bir diyalog ortamında ikili üçlü gruplar oluşturacak şekilde bir dersin aktarılmasını beklerim.
	Diyaloglara, dramaya, teatral diyaloglara, teatral kabiliyetlere odaklanılmalı.

Görüşme yapılan öğretmenlerin EBA'ya ilişkin önerileri sorulduğunda ise çok çeşitli cevaplar alınmış ve bu yanıtlar "içerik/materyal", "güncellik", "teknik", "görsellik-işitsellik" ve "etkileşim" olmak üzere 5 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 4.16.'da her bir kategori için verilen öneriler incelenebilir. Öneri cümleleri bizzat öğretmenler tarafından söylenilen cümlelerdir.

Anketin son kısmında bulunan görüş ve öneriler kısmında belirtilen ifadeler de bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Ankete katılan öğretmenlerden bazılarının EBA'dan beklentileri kendi cümleleri ile şu şekildedir:

Ö1: *"EBA İngilizce ders anlatım videolarının İngilizce dersinin yöntem ve tekniklerine uygun olması gerektiğini düşünüyorum. İngilizcenin kullanımına yönelik aktivitelerin daha da artırılması gerekir".*

Ö2: *"Okullarımızda internet erişimi ve akıllı tahta problemi olduğu için ne EBA ne de diğer interaktif kaynaklardan verimli faydalanılamıyor. Önce fiziki şartlar oluşmalı, sonra beklentide bulunulmalı."*

Ö3: *"Branşım (İngilizce) için daha işlevsel, daha verimli, sınıf seviyelerine göre daha fazla sunum, ders, görsel, video olması daha iyi olacaktır."*

Tartışma

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen bulgular tartışılmakta; benzer ve farklı bulguları olan araştırmalar ile karşılaştırmalar yapılmakta ve bulgular bölümünde tablolar halinde verilen analizlere yönelik birtakım yorumlara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin EBA Kullanım Sıklık ve Amaçlarına Yönelik Tartışma

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı kullanım sıklıklarının çok yüksek düzeyde olmadığı ("ara sıra" %46,6; "nadiren" %22,9) görülmektedir. Arslan (2016) da çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğunun EBA'yı çok sık kullanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tutar'ın (2015) çalışmasında da öğretmenlerin büyük bir bölümü EBA'yı nadiren ve ara sıra kullandıklarını belirtmiştir. Alabay (2015) da çalışmasına katılan öğretmenlerin EBA'yı ders işleyiş sürecinde yeterince kullanmadığını ifade etmiştir. Eğitsel e-içerik ortamı EBA'nın 50.000'in üzerinde materyal barındırması ve milyonlarca kullanıcıya sahip olduğu gerçeği göz önüne alınırsa bu kullanma oranlarının yeterli olmadığı sonucuna varılabilir.

Ankete katılan öğretmenlerin EBA'yı kullanım amaçlarına bakıldığında "EBA Ders bölümünü kullanmak" seçeneği ön plana çıkmaktadır. EBA Ders'in bir ders içerisinde kullanılabilecek konu anlatımları, tarama testleri, alıştırmalar, yazılı ve çalışma soruları, sınavlar ve yaprak testler gibi materyallerin birçoğunu bulundurması öğretmenler tarafından kullanılmasında çekici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu alan öğretmenlerin kendi materyallerini oluşturup depolayabilmelerine ve öğrencileriyle paylaşabilmelerine olanak sağladığı için öğretmenler tarafından oldukça kullanışlı bulunabilmektedir. İngilizce öğretmenlerinin EBA kullanım amaçlarında en çok tercih ettiği diğer seçenek ise "içerik sağlamak" olmuştur. Bu tercih, EBA'nın öğretmenler tarafından amacına uygun bir şekilde kullanıldığını göstermektedir. Arslan'ın (2016)

çalışmasında da öğretmenlerin EBA'yı kullanım amacı olarak ön plana çıkan madde doküman sağlamak olmuştur. Tutar'ın (2015) çalışmasına katılan öğretmenler de EBA'yı en çok doküman sağlamak amaçlı kullanmaktadır. Alabay'ın (2015) çalışmasına katılan öğretmenler ise EBA'da en çok test sorularını, görsel ve işitsel materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Türker ve Güven'in (2016) çalışmalarında ise öğretmenlerin EBA'yı kullanım amaçlarında en öne çıkan seçenek görselleştirme olmuştur.

Öğretmenlerin EBA Hakkındaki Bilgi Kaynaklarına Yönelik Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin az bir kısmı EBA ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmiş; hizmet içi eğitim aldığını belirten öğretmenler de bu eğitimleri uzaktan gerçekleştirildiği için "verimsiz" olarak değerlendirmiştir. Alabay'ın (2015) çalışmasına katılan öğretmenler EBA›yı derslerde daha etkin kullanabilmek için EBA hakkında kurs ve seminerlere daha çok ihtiyaçlarının olduklarını belirtmişlerdir. Tutar (2015) da ülke genelinde farklı branşlardan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin büyük bir bölümünün EBA ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Verilen eğitimlerin verimliliği konusunda ise bu çalışmalarda elde edilen bulguların aksine sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenler EBA ile ilgili verilen eğitimleri değerlendirirken genellikle faydalı bulduklarını belirtmiştir (Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S., 2016).

Görüşmede elde edilen bulguların aksine ankete katılan öğretmenlerin EBA hakkında bilgi edinme kaynağı olarak ön plana çıkan seçenek "hizmet içi eğitim" olmuştur. Bilgi kaynağı olarak ikinci sırada "meslektaşlar" ve üçüncü sırada "EBA tanıtım toplantıları" bulunmaktadır. Bu bulgular Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde çalışan uzmanlardan alınan bilgilerle uyuşmaktadır. Uzmanlardan edinilen bilgilere göre FATİH Projesi yazılım ve donanım kurulumu tamamlanan okulların büyük bir çoğunluğunda EBA tanıtım toplantılarının yapıldığı belirtilmiştir. Sonuçlarda "hizmet içi eğitim" seçeneğinin ön plana çıkması ise yapılan toplantıların öğretmenler tarafından tanıtım toplantısından ziyade hizmet içi eğitim olarak algılanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası EBA'da kullanabilecekleri bölümü bildiklerini, geri kalanların büyük bir çoğunluğu ise "kısmen" bildiklerini belirtmişlerdir ki bu oldukça yüksek bir orandır. Arslan'ın (2016) çalışmasına katılan matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmı da EBA hakkında kısmen bilgiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Tutar (2015) da çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun EBA hakkında kısmen de olsa bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın verileri ve benzer sonuçlar öğretmenlerin EBA hakkındaki bilgi düzeylerinin iyi seviyede olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin EBA'da Bulunan Ders İçerikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün EBA'da bulunan ders içerikleri üretim sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra yine öğretmenlerin çok büyük bir kısmı (%95,2) EBA'ya herhangi bir ders içeriği yüklemediğini belirtmiştir. Bu bulgulara benzer şekilde Türker ve Güven (2016) de ülke genelinde farklı branşlardan lise öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin büyük bir bölümünün EBA'da materyal paylaşımında bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2016) da çalışmasında matematik öğretmenlerinin büyük bir bölümünün EBA'ya herhangi bir içerik yüklemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Tutar (2015) da çalışmasına katılan öğretmenlerden önemli bir kesimin EBA'ya hiç içerik yüklemediğini tespit etmiştir. Öğretmenlerin e-içerik üretme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu iş için herhangi bir eğitim verilmemesi veya ders içeriği üretmenin fazladan mesai gerektirmesi bu durumun nedenlerinden olabilir.

Ankete katılan öğretmenlerin EBA'da bulunan ders içeriklerinin hemen hemen hepsini "orta derecede yeterli" buldukları görülmektedir. Bu durum, içeriklerden yeteri kadar haberdar olmayan öğretmenlerin içerikleri olumlu veya olumsuz anlam ifade etmeyen "orta derecede yeterli" seçeneğini tercih etmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Görüşme yapılan öğretmenler de EBA'da bulunan içerikleri "sayıca yeterli" fakat "verimsiz" olarak değerlendirmektedir. Bu verilere göre öğretmenlerin EBA'da bulunan içerikleri nicelik olarak yeterli, nitelik olarak yetersiz buldukları sonucuna varılabilir.

Alabay'ın (2015) çalışmasına katılan öğretmenler bu çalışmadaki bulgulara benzer şekilde EBA'da içerikle ilgili ihtiyaçlarına cevap bulamadıklarını belirtmişlerdir. Arslan'ın (2016) çalışmasında da öğretmenler EBA'da bulunan e-kitap ve e-doküman gibi kaynakların etkili olduğunu, ses ve görsel gibi kaynakların ise etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara benzer bir sonuç da Tutar'ın (2015) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenler EBA'daki e-içerik ve e-kitapların etkili ve verimli olduğunu, e-dergi ve ses kaynaklarının ise etkisiz ve verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Türker ve Güven'in (2016) çalışmasına katılan öğretmenlerin ise büyük bir bölümü EBA'daki içeriklerin sınıf düzeyine uygun olduğunu ancak materyal sayısının artırılarak konulara göre sınıflandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

EBA'da bulunan içerikleri "orta derecede yeterli" ve nitelik olarak "verimsiz" bulan öğretmenlere teknolojik ortamda kullanılmak üzere hazırlanan e-içeriklerin nasıl olması gerektiğine dair yöneltilen bir soruya en çok verilen cevaplar "görsel ve işitsel"

olması, "müfredata uyumlu" olması ve "otantik (günlük hayattan)" olması şeklinde olmuştur. Bu cevaplar öğretmenlerin bir e-içerikten beklentilerini açıkça ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin EBA'ya Karşı Tutumlarına Yönelik Tartışma

Ankete katılan öğretmenlerin EBA'ya yönelik tutumları incelendiğinde önemli bir kesimin EBA'ya karşı olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de büyük bir bölümü EBA'nın "gerekli" olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da öğretmenlerin genel olarak EBA'ya yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını doğrular niteliktedir. EBA'nın gerekli olduğunu belirten öğretmenlerin neden olarak yaşanan çağın "teknoloji çağı" olduğunu ve EBA'nın "dikkat/ilgi çekici" olduğunu vurgulamaları önemlidir.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun derslerinde EBA'yı kullandıklarında öğrencilerinin derse olan ilgilerinin ve derse katılımlarının artacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Kurtdede Fidan vd., 2016). Bu sonuca benzer bir şekilde Türker ve Güven'in (2016) çalışmalarına katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümü FATİH Projesi'nin başarılı olmasında EBA'nın katkısı olacağını düşünmektedir. Alabay (2015) da çalışmasında EBA ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin EBA'ya karşı görüşlerinin olumsuz olduğu; bilgi sahibi olanların görüşlerinin ise olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin EBA Kullanım Öz-yeterliklerine Yönelik Tartışma

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu teknoloji kullanımında iyi seviyede öz-yeterliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan (2017) da çalışmalarında öğretmenlerin teknoloji öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmışlardır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir bölümünün EBA kullanımı konusunda da kendilerine olan inançlarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca teknoloji öz-yeterliği düşük olan öğretmenlerin EBA kullanım öz-yeterliklerinin de düşük olması, teknoloji öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin EBA kullanım öz-yeterliklerinin de yüksek olması dikkate değer bulunmaktadır. Görüşme bulgularına benzer şekilde ankete katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün de EBA kullanım öz-yeterlikleri olumlu düzeydedir.

Öğretmenlerin EBA'dan Beklentilerine Yönelik Tartışma

Görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinden EBA'da tespit etmiş oldukları eksiklikleri ve bu eksiklikleri düzeltmeye yönelik önerileri sorulmuş ve alınan cevaplar kategoriler halinde araştırmanın bulgular bölümünde belirtilmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler tarafından EBA'da en çok tespit edilen eksiklik "materyal eksikliği" olmuştur. Buna göre öğretmenler materyalleri gerçekçilik, düzenlilik, görsellik, işitsellik ve kullanışlılık yönünden eksik bulmaktadır. Öğretmenlerin EBA'ya dair öneri

cümleleri de doğal olarak içerik/materyal alanında yoğunlaşmıştır. İçerik/materyal önerilerinin yanı sıra EBA'nın görsellik ve işitselliğinin artırılmasına, güncel ve etkileşimli olmasına ve teknik anlamda yapılması gereken iyileştirmelere yönelik birtakım öneriler de öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

Alabay (2015) çalışmasında öğretmenlerin EBA'da içeriklerle ilgili ihtiyaçlarına cevap bulamadıkları sonucuna varmıştır. Yine aynı öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşleri incelendiğinde en çok üzerinde durulan konunun EBA'daki içeriklerin geliştirilmesi olması dikkat çekmektedir. Arslan (2016) da yapmış olduğu çalışmasında katılımcıların EBA hakkında en çok vurgu yaptıkları noktanın e-içeriklerin geliştirilmesinin gerekliliği olduğunu belirtmiştir. Türker ve Güven'in (2016) çalışmasına katılan öğretmenler de EBA'da bulunan içeriklerin geliştirilmesi, düzenlenmesi ve güncellenmesi gerektiği yönünde öneri sunmuşlardır. Sınıf öğretmenleri ile yapılan başka bir çalışmanın bulgularına göre de öğretmenler en çok EBA'daki içeriklerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Kurtdede Fidan vd., 2016). Bütün bu bilgiler ışığında araştırmaya katılan öğretmenlerin EBA'da bulunan içerikleri "etkili ve verimli" bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenler EBA'da "güncellik", "görsellik-işitsellik" ve "etkileşim" anlamında da birtakım eksiklikler görmekte ve bu yönde beklentiye girmektedirler. Bu beklentiler de yine EBA'da bulunan içeriklerle doğrudan alakalıdır. Zira öğretmenler EBA'da bulunan içeriklerin "güncel", "görsel-işitsel" ve "etkileşimli" olmasını beklemektedirler. Alabay'ın (2015) çalışmasına katılan öğretmenler de EBA'da bulunan içeriklerin daha profesyonel, kaliteli, kullanılabilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Türker ve Güven'in (2016) çalışmasına katılan öğretmenler de EBA'da ders anlatım videolarından ziyade deney ve animasyon gibi uygulamalı örneklerin artırılması gerektiğini düşünmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

- İngilizce öğretmenlerinin EBA'yı düşük sıklıklarla ve en çok içerik sağlamak için kullandıkları görülmektedir. Bu sonuçlar EBA'nın öğretmenler tarafından amacına uygun kullanıldığını gösterse de kullanma sıklıklarının orta ve düşük seviyelerde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin EBA kullanımını teşvik edecek türde çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin EBA kullanım sıklığını artırmak adına görüşleri alınarak platformun talepler doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir.

- MEB tarafından EBA hakkında verilen eğitimler ve tanıtım toplantıları öğretmenler tarafından yetersiz bulunmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere EBA hakkında daha çok tanıtım toplantıları yapılmalı, hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretmenlerin EBA'ya dair farkındalık düzeylerinin artırılması sağlanmalıdır.

- İngilizce öğretmenleri EBA ve EBA'da kullanabilecekleri bölümler hakkında iyi düzeyde bilgi sahibi olduklarını düşünmektedir. Buna rağmen çalışmanın diğer so-

nuçları da göz önüne alındığında öğretmenlerin zihinlerinde EBA'ya dair bazı bölümlerin halen net olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin EBA'yı kullanabilmesi adına çeşitli eğitimler düzenlenebilir ve onlara yardımcı olabilecek bazı dokümanlar sağlanabilir.

- İngilizce öğretmenlerinin EBA'da bulunan Ders İçerik Üretim Sistemi hakkındaki bilgileri yetersiz kalmaktadır. EBA'da bulunan eğitsel e-içeriklerin esas kullanıcılarının öğretmenler olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğretmenlerin bu platforma daha çok içerik yüklemesi sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretmenlere EBA'da nasıl içerik geliştirebileceklerine, geliştirdikleri içerikleri nasıl paylaşabileceklerine dair eğitimler verilmesi gerekmektedir.

- İngilizce öğretmenleri EBA'yı daha çok içerik ve materyal sağlamak için kullanmalarına rağmen EBA'ya kendileri içerik yüklememektedir. EBA, eğitsel bir platform olmasının yanı sıra sosyal bir mecra olarak da bilinmektedir. Öğretmenlerin EBA'da içerik, materyal ve bilgi paylaşımında bulunmaktan ziyade bu platformu sadece doküman sağlamak için kullanması EBA'nın sosyallik özelliği ile bağdaşmamaktadır. Öğretmenler ve öğrencilerin akademik iş birliğini artırmak amacıyla geliştirilen EBA'nın sosyal yönü güçlendirilmeli, web sitesi ve mobil uygulama ara yüzleri de buna göre güncellenmelidir.

- İngilizce öğretmenleri EBA'da bulunan içerikleri nicelik olarak yeterli, nitelik olarak yetersiz bulmaktadır. Bu sonuçlar EBA'daki içeriklerin öğretmenlerin taleplerini karşılamadığını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yetkililer veya öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından EBA'da bulunan içeriklerin nicelik ve nitelik yönünden geliştirilmesi gerekmektedir.

- İngilizce öğretmenleri teknolojik ortamda kullanılmak üzere hazırlanan e-içeriklerin görsel, işitsel, müfredata uyumlu ve otantik olmasını arzu etmektedir. Bu sonuçlara göre EBA'daki eğitsel e-içerikler nicelik ve nitelik yönünden geliştirilirken öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve geliştirilen içeriklerin görsel ve işitsel açıdan zengin uyarıcılara sahip olması gerekmektedir. Yine içerikler hazırlanırken müfredattaki konular göz önüne alınarak bu konularla ilgili ders içi ve dışında kullanılabilecek türde materyaller hazırlanması ve bu materyallerin öğretmenler tarafından kullanılırken de müfredatın aksamaması adına içerik hazırlama sürecinde gerekli planlamaların yapılması bu sorunları gidermek adına önlem olarak alınabilir.

- İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu EBA'ya karşı olumlu tutuma sahiptir ve EBA'nın gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin EBA'ya karşı tutumları, onu etkin kullanmaları hususunda gerçekten önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin bu tutumlarının devamlılığını sağlamak ve bunu daha olumlu düzeye çekmek adına EBA'ya dair yapılan yenilik ve iyileştirmelerin öğretmenlere etkin bir şekilde anlatılması ve aktarılması önerilebilir.

• İngilizce öğretmenleri teknoloji ve EBA kullanım öz-yeterliklerinin iyi düzeyde olduklarına inanmaktadır. Bu sonuçlar insan hayatında girdikten sonra hızla yer edinen yeni teknolojilerin öğretmenler tarafından da benimsenip kullanılmaya başlandığının göstergesi olabilir. Ayrıca öğretmenlerin EBA kullanımı konusunda kendilerine olan inançlarının olumlu düzeyde olması projenin sürdürülebilirliği açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle bu durumun devam ettirebilmesi adına EBA'nın teknik anlamda daha erişilebilir ve kullanılabilir olması sağlanmalıdır.

• İngilizce öğretmenleri EBA'da en çok içerik anlamında eksiklik görmekte ve beklentileri de bu yönde gelişmektedir. Bu sonuçlara istinaden EBA'da içerikler başta olmak üzere eğitsel ve teknik anlamda birtakım iyileştirmeler ve geliştirmeler yapılması gerekmektedir.

• İngilizce öğretmenleri EBA'da bulunan içeriklerin daha güncel, görsel-işitsel ve etkileşimli olmasını istemektedirler. İçerikler, öğretmenlerin bu beklentileri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmelidir.

Kaynaklar

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Arslan, A. (2006a). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 24-33.

Arslan, A. (2006b). Bilgisayar destekli eğitime ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1).

Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı'ndaki matematik dersi içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bardakçı, S., & Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu* (Vol. 1). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çoban, S. (2012). *Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi.* XVII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yunus Emre Kampusu, Eskişehir.

Bay, E., Türkan, A., Tosun, Ş., Deliçay, F., Ateş, G. N., & Demir, S. (2013). 4+4+4 modelinin paydaşlar bağlamında değerlendirilmesi: aktif katılım mı? Pasif direniş mi?*21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3*(5), 34-55.

Bayrak, A. (2013). Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3*(1).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araş-

tırma yöntemleri (Vol. 20). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, D., Murat, Ç., & Seferoğlu, S. S. (2016). "Her Çocuğa Bir Bilgisayar" projeleri ve FATİH Projesi: karşılaştırmalı bir değerlendirme. *SDU International Journal of Educational Studies, 3*(1), 1-26.

EBA. (2016). Eğitim, daima... http://www.eba.gov.tr/ sitesinden alınmıştır.

EBA. (2017). EBA 2016'da en çok aranan site oldu. http://www.eba.gov.tr/google sitesinden alınmıştır.

FATİH. (2010). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/ sitesinden alınmıştır.

FATİH. (2011). *Teknoloji ve liderlik forumu*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Greenfield, R. (2003). Collaborative e-mail exchange for teaching secondary ESL: a case study in Hong Kong.

İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., & Resioğlu, İ. (2015). FATİH Projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(1).

Kartal, E. (2005). Bilişim-iletişim teknolojileri ve dil ögretim endüstrisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(4).

Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö., & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya yönelik görüşleri. *Journal of International Social Research, 9*(45).

Kutlu, O., & Aldağ, H. (2005). Öğretim teknolojisine giriş. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

MEB. (2015). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına*. (99074258-610-E.40). T.C.Millî Eğitim Bakanlığı.

Sezgin, F., Erdoğan, O., & Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 180-199.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye›deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 439-458.

TBMM. (2016). Türkiye Büyük Millet Meclisi basın açıklamaları [Basın Açıklaması]. http://www.meclishaber.gov.tr/develop/owa/haber_portal.aciklama?p1=137607 sitesinden alınmıştır.

Tilbe, A., Toplaoğlu, Y., Turğut, H., Dikmen, F., Özaydın, H., & Dündar, S. (2017). Akıllı tahtanın sözcük öğrenimine katkısı: fransızca hazırlık sınıfı örnekçesi. *Border Crossing, 7*(1), 49-72.

Topuz, A., & Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 8*(2), 99.

Trucano, M. (2013). Big educational laptop and tablet projects - ten countries to learn from. http://blogs.worldbank.org/edutech/big-educational-laptop-and-tablet-projects-ten-countries sitesinden alınmıştır.

Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü.

Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 244-254.

YEĞİTEK. (2012). Tarihçe. http://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15 sitesinden alınmıştır.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (353-380)

PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÇALIŞMALARININ DERLENMESİ: FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ÖRNEĞİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hatice BELGE CAN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, hbelgecan@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2329-3419.

Geliş Tarihi: 09.01.2019 **Kabul Tarihi:** 08.08.2019

Öz: Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde gerçekleştirilen pedagojik alan bilgisi çalışmalarının genel özelliklerini tematik ve metodolojik açıdan incelemek ve araştırmacıların bu bağlamda ulaştıkları sonuçları derlemektir. Bu amaç doğrultusunda, 2012-2017 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış fen bilimleri eğitimi ile ilgili pedagojik alan bilgisi çalışmaları alan yazın taraması ile derlenmiştir. Bu çalışma kapsamında, Ulakbim, Ulusal Tez Tarama Merkezi ve Google Akademik erişim sistemleri taranmıştır. Araştırmacıların en çok pedagojik alan bilgisi gelişimi/belirlenmesine, en az pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesine yönelik çalışmalar yürüttükleri, sıklıkla tercih ettikleri teorik çerçevenin Magnusson, Krajcik & Borko (1999)'nun önerdiği pedagojik alan bilgisi modeli olduğu, ağırlıklı olarak öğretim yöntemleri bilgisini araştırdıkları, oryantasyon bileşenini ise nadiren çalışmalarına dahil ettikleri gibi pek çok önemli sonuca ulaşılmıştır. Pedagojik alan bilgisi araştırmacıları için önemli araştırma alanları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik Alan Bilgisi, Fen Bilimleri Eğitimi, Alan Yazın Taraması.

REVIEW OF PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE STUDIES: THE CASE OF SCIENCE EDUCATION

Abstract:

The purpose of this study is to examine general properties of pedagogical content knowledge studies with respect to their themes and methodologies in the context of Turkish science education and to gather results drawn by researchers together in this context. Pedagogical content knowledge studies which were published in Turkey between 2012 and 2017 years within the context of science education were collected by literature review to achieve the purpose of the study. Ulakbim, National Thesis Review Center and Google Academic databases were reviewed within the scope of this study. Results mainly indicate that researchers conduct studies to investigate mostly pedagogical content knowledge/its development and theoretical framework of pedagogical content knowledge at least, the model of pedagogical content knowledge proposed by Magnusson, Borko & Krajcik (1999) is the most preferred theoretical framework by researchers, the knowledge of instructional strategies is the most and orientation is the least searched constituents of pedagogical content knowledge by researchers. Significant research fields are suggested for pedagogical content knowledge researchers.

Keywords: Pedagogical Content Knowledge, Science Education, Literature Review.

1. Giriş

Eğitim araştırmalarının bulguları ışığında, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de farklı eğitim alanlarında ve kademelerinde yeniden düzenlemeler yapılmaktadır. Hem ilköğretim fen bilimleri programında gerçekleştirilen yeniden düzenlemelerin hem de ortaöğretim fen alanları (fizik, kimya, biyoloji) programlarında gerçekleştirilenlerin temelinde; fen okuryazarı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). İçerisinde bulunduğumuz yüzyılın gerektirdiği bilimsel bilgi ve becerileri kazanan ve bu donanımı hayata veya diğer disiplinlere aktarabilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan fen bilimlerinde, istenilen hedeflere ulaşmanın en temel unsuru öğretmenler (Aydın & Boz, 2012) ve hatta öğretmen adaylarıdır. Bu sebeple, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarının amaçlarının da öngörülen yeniden düzenlemeleri içselleştiren ve bu düzenlemeleri sınıflarında uygulamaya hazır fen bilgisi öğretmenleri yetiştirmek şeklinde güncellenmesi önem arz etmektedir (National Research Council [NRC], 1996). Bu amaçla düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının

içeriğinin öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları gerçek problemlerle ilişkili olması, öğrenilen bilginin uygulamaya dönüşme ihtimalini artıracak bir unsurdur. Eğitim fakültelerinde yeniden düzenlemelere dayalı eğitim alan fen bilgisi öğretmen adaylarının bile kendi eğitim geçmişlerinde gördükleri haliyle öğretim yaptıkları (Abell, 2008) düşünüldüğünde, gerekli becerilerle donatılmış teknisyenler olarak görülen öğretmen imajının da kararlar veren yetenekli profesyoneller (Borko, Cone, Russo & Shavelson, 1979) olarak değişmesi elzemdir. Diğer bir ifadeyle, fen bilgisi öğretmen adaylarına ve öğretmenlere, fen bilimlerini öğretmeyi öğrenmenin; pratikte özel problemlere uygulanan karışık ve bağlamsal bir bilgi dizini olduğu, pedagojik stratejilerden oluşan belirli bir reçetesinin olmadığı yönünde farkındalık kazandırılmalıdır.

Öğretmenlerin sahip oldukları konu alan bilgisi (KAB) ve pedagojik bilgi (PB) arasında bir dengesizlik olduğu ve bu iki bilgi arasında ne tür bir ilişki olduğunun tespitinin eğitim araştırmalarındaki eksik paradigma olduğunu savunduğu çalışmasında Shulman (1986) ilk kez öğretmen bilgi alanları ile ilgili bir model önermiştir (Gess-Newsome, 1999). PB olarak önerilen öğretmen bilgi alanı Shulman tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise pedagojik alan bilgisi (PAB) olarak değiştirilmiştir. Önerilen diğer öğretmen bilgi alanlarına (örneğin; bağlam bilgisi Grossman (1990)) ve teorik çerçevelere (örneğin; öğrenen olarak öğretmen Loughran (2007)) göre eğitim araştırmacılarının en çok araştırdığı bilgi temeli olan PAB, "…içerik ve pedagoji birleşiminin belirli konular, problemler veya kavramların farklı ilgi ve becerileri olan öğrenenlere nasıl organize edildiğini, gösterildiğini, ve uyarlandığını, ve öğretimde nasıl sunulduğunu gösterir…" (Shulman, 1987, s. 8). Fen bilgisi öğretmen eğitimi araştırmalarında PAB çerçevesi ile ilgili uluslararası katkıları olan yazarların çalışmalarını tartıştığı yazısında Abell (2008), PAB'ın dört önemli özelliğini "PAB, pratikte karşılaşılan problemlere bir düzen içinde uygulanan bilginin alt kategorilerini içerir; PAB, durağan değil dinamiktir; içerik (fen konu alanı), PAB'ın merkezindedir; PAB, diğer bilgi türlerinin dönüşümünü içerir" (s. 1407) şeklinde rapor etmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar ve bilgi alanları üzerine çalışmalar yapan birçok araştırmacı, Shulman'ın öne sürdüğü PAB bilgi alanının alt kategorileri ile ilgili fikirlere kendi bakış açılarını da ekleyerek düzenlemeler yapmış ve yeni modeller önermişlerdir (Grossman, 1990; Gess-Newsome, 1999; Magnusson ve ark., 1999; Park & Oliver, 2008; Gess-Newsome, 2015; Hume, Cooper & Borowski, 2019). PAB teorik çerçevesini kullanan araştırmacıların, çalışmalarını hangi modele dayandırdığını belirtmesinin ve bu tercihi kendi çalışmalarının amaçları ve alanı ışığında yapmasının, fen öğretmeyi öğrenme ile ilgili alan yazına netlik kazandırması açısından faydalı olacağı belirtilmektedir (Aydın & Boz, 2012; Chan & Hume, 2019).

Fen bilimleri alanında yapılan birçok tezin, makalenin ve bildirinin teorik çerçevesini oluşturan PAB kavramıyla ilgili ülkemizde yayımlanmış olan çalışmaların genel durumunu ve eksikliklerini anlamaya ve araştırmacılara bütüncül bir bakış açısı kazandırmaya rehberlik edecek sistematik bir analiz çalışması yürütmek önemlidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, fen bilimleri alanında gerçekleştirilen PAB çalışmalarını derlemeyi hedefleyen yurt dışı (örn; Abell, 2007; Chan & Hume, 2019; Kind, 2009) ve yurt içi kaynaklı çalışmalar (Aydın & Boz, 2012) mevcuttur. Türkiye'de fen öğretmen eğitimi alanında PAB ile ilgili 28 çalışmanın derlendiği alan yazın taramasında Aydın ve Boz (2012), 2011 yılına kadar alanda ne tür çalışmaların yapıldığını ve bu çalışmaların sonuçlarını rapor etmişlerdir. Türkiye'de ki araştırmacılara ilgili alandaki boşlukları ve eksiklikleri de işaret eden bu analizden elde edilen önemli bir sonuca örnek olarak; Türkçe' ye "Fen bilimlerin amaç ve hedeflerinin bilgisi" şeklinde çevrilen öğretmen temel bilgisinin çok az çalışmada incelenmiş olması verilebilir.

Araştırmanın Amacı

Aydın ve Boz (2012) tarafından derlenen çalışmaların tarihleri yakından incelendiğinde; ülkemizde PAB kavramını kullanarak hazırlanan ilk çalışmanın 2005 yılında gerçekleştirildiği (2004 yılında sunulan bir bildiri içeriğinin PAB yerine KAB üzerine olması sebebiyle buradaki tarih incelemesine dâhil edilmemiştir) ve 28 çalışmanın 20'sinin 2009-2011 tarihleri arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkemizde fen bilimleri alanında yayımlanan PAB ile ilgili çalışmaların 2009 yılından itibaren kayda değer bir artış gösterdiği gerçeğinden hareketle yola çıkılan bu çalışmada, 2012-2017 yılları arasında, ilgili alanda gerçekleştirilen çalışmaların genel tematik ve metodolojik özelliklerini incelemek ve ulaşılan önemli sonuçları derleyerek gelecekteki çalışmalara rehberlik etmek amaçlanmaktadır.

Bu çalışma ile aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevaplar aranmaktadır;

1. Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde yayımlanan PAB çalışmalarının genel tematik özellikleri nelerdir?

a-) İncelenen çalışmalarda araştırılan temaların dağılımı nasıldır?

b-) Çalışmalarda incelenen fen alanları ve konuları nelerdir?

c-) İncelenen çalışmalarda PAB yapısı nasıl ele alınmıştır?

2. Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde yayımlanan PAB çalışmalarının genel metodolojik özellikleri nelerdir?

a-) İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma desenleri nelerdir?

b-) İncelenen çalışmalarda katılımcı profili nasıldır?

c-) İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

d-) İncelenen çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

3. Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde yayımlanan PAB çalışmalarından elde edilen önemli sonuçlar nelerdir?

2. Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanında yayımlanan PAB çalışmaları alan yazın taraması ile derlenmiştir. Alan yazın taraması; belirli bir araştırma alanı ile ilgili yürütülen çalışmaların analiz, sentez ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Hart, 2001).

Veri Kaynakları

Pedagojik alan bilgisi, fen bilimleri öğretimi bilgisi, fen bilimleri eğitimi anahtar kelimeleri kullanılarak alan taraması gerçekleştirilmiştir. Ulakbim, Ulusal Tez Tarama Merkezi ve Google Akademik veri tabanları taranmıştır. Bu taramalar sonucunda ulaşılan çalışmaların kaynakça listeleri de taranarak ilgili diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Taramalar, 2012-2017 yılları arasında ülkemizde fen bilimleri eğitimi alanında yayımlanan PAB çalışmalarını kapsamaktadır.

Tarama Sonucu Elde Edilen Çalışmaların Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Tarama sonucu elde edilen çalışmaların bu araştırmaya dâhil edilme kriterleri benzer alan yazın taramaları incelenerek belirlenmiştir. Bu kriterler: 1) çalışmanın Türkiye'de yayımlanmış ve fen bilimleri alanında PAB teorik çerçevesine kullanarak yapılmış olması, 2) çalışmaların yayımlanmış farklı formatları olması durumunda tez, makale, bildiri sıralamasının takip edilmesi, 3) bu araştırmaya rehberlik eden araştırma sorularının büyük bir bölümüne cevap verir kapsamda olması, şeklinde belirtilebilir. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu alan yazın taramasında Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde yayımlanan PAB çalışmaları derlenmiş olup Türk araştırmacılar tarafından yurt dışında yayımlanan PAB çalışmaları kapsam dışı bırakılmıştır. Bu durumun oluşturacağı sınırlılığın önüne geçmek için bu araştırma ile ulaşılan sonuçların uluslararası PAB çalışmalarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığı tartışma bölümünde Türk yazarların yürüttükleri çalışmalara da yer verilmiştir.

İlgili alan yazın taraması sonucunda, ilk etapta 40 çalışmaya ulaşılmış ancak bu çalışmalardan 2 tanesi belirlenen kriterlerden üçüncüsünü karşılamadığı için analizlere dâhil edilmemiştir. Bildiri formatında yayımlanmış olan 31 kodlu çalışma ise bu araştırmanın 3. araştırma sorusuna dair veri sağlamamasına karşın diğer araştırma sorularına cevap verir nitelikte olmasından dolayı ilgili soruların analizine dâhil edilmiştir. Analizlere dâhil edilen 38 çalışmanın 22 tanesi tez, 6 tanesi makale ve geriye kalan 10 tanesi bildiri formatındadır. Alan yazın taraması sonucunda ulaşılan ancak analizlere dâhil edilmeyen 2 çalışmanın kodlandırılmadığı, diğer 38 çalışmanın ise kodlandırıldığı listeye Ek 1'den ulaşılabilmektedir.

Verilerin Analizi

Analizlere dâhil edilen çalışmalar ilk olarak 1'den 38'e kadar numaralandırılmıştır. İncelenen çalışmalara verilen bu kodlar verilerin analizi ve sunumu sırasında kullanılmıştır. Bu derlemeye eşlik eden araştırma soruları daha önce PAB alanında yürütülmüş olan alan yazın çalışmalarında (Aydın & Boz, 2012; Şimşek & Boz, 2016) saptanan temalar incelenerek oluşturulmuş fakat bu temaların analizi esnasında ortaya çıkan bazı kategoriler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Örneğin; "incelenen çalışmalarda araştırılan temaların dağılımı nasıldır?" sorusu Şimşek ve Boz (2016) çalışmasının incelenmesi ile belirlenmiş ancak bu sorunun analizi sonucu saptanan "PAB karşılaştırması" kategorisi araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu çalışmada, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiş verilerin önceden belirlenmiş temalara göre gruplandırılması ve yorumlanmasını içeren betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veri analiz türlerinden birisi olan betimsel analizde temel amaç; derlenen verileri okuyucuya özet bilgi şeklinde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu temel amaç doğrultusunda bulgular bölümünde tablolar ve gerekli yerlerde grafikler kullanılmıştır.

Güvenilirlik ve Geçerlilik

Tarama sonucu elde edilen çalışmalar ikinci yazar tarafından detaylıca incelenmiş ve belirlenen araştırma soruları doğrultusunda veri analizleri yapılmıştır**.** Kodlamada güvenilirliği sağlamak için rastgele seçilmiş 10 çalışma (tüm çalışmaların yaklaşık %26'sı) birinci yazar tarafından da analiz edilmiştir. İncelenen çalışmaların tema ve kategorileri ile ilgili yazarlar arasındaki uzlaşı yüzdesini belirlemek için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği Güvenilirlik = (Anlaşma) / (Anlaşma + Anlaşmama) formülü kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Uzlaşıya varılamamış olan çalışmalar yazarlar tarafından tekrar incelenmiş ve bu süreç, tüm çalışmalarda görüş birliği sağlanana kadar devam ettirilmiştir. Çalışmaların geçerliliği, dikkatli analizler ve analizler sonucu elde edilen sonuçların iki yazar tarafından sürekli kontrol edilmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Alan yazın taraması ile derlenen çalışmalara ait bulgular, bu çalışmaya rehberlik eden üç temel araştırma problemi ve ilk iki araştırma problemi altında yer alan kategoriler üzerinden sunulmuştur.

Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitiminde Yayımlanan PAB Çalışmalarının Genel Tematik Özellikleri Nelerdir?

PAB araştırmalarında incelenen temalar, fen alanları ve konuları ve PAB yapısı ilk araştırma sorusuna cevap oluşturan kategorilerdir. Bu kategorilerle ilgili bulgular, frekans ve yüzde değerler hesaplanarak betimlenmiştir.

Temalar: Analiz edilen çalışmaların amaçları ve araştırma sorularının incelenmesi sonucunda, araştırmacıların PAB ile ilgili altı tema etrafında yoğunlaştığı tespit edil-

miştir. Ulaşılan bu temaları gösteren Tablo 1 incelendiğinde araştırmacıların en çok PAB gelişimini/belirlenmesini ele alan çalışmalar, en az ise PAB teorik çerçevesine yönelik çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Tablo 1'de * ile belirtilen çalışmalar iki tema altında, ** ile belirtilen 8 ve 10 kodlu çalışmalar ise üç tema altında yürütülmüştür. Her bir temanın sırayla detaylandırıldığı bu kategoriye dair bulgular paylaşılırken birden çok tema altında ele alınan çalışmalarla ilgili sonuçların sürekli tekrarlanmaması amacıyla Tablo 1'de görülen ilk yerleştirildiği temada açıklanmasına karar verilmiştir. Örneğin 7 kodlu çalışma hem PAB gelişimi/ belirlenmesi hem de PAB karşılaştırması temasında ele alınmasına rağmen ilgili çalışmaya dair bulguların detayına PAB gelişimi/belirlenmesi temasında yer verilmiştir.

Tablo 1'den görüleceği üzere *PAB gelişimi/belirlenmesi* temasına yerleştirilen 29 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların temel amaçları; bazı uygulamalar (örn; problem tabanlı öğrenme uygulamaları) sonrasında katılımcıların PAB gelişimlerini tespit etmek ya da herhangi bir uygulama olmaksızın katılımcıların PAB'larını bir kerede belirlemektir. *PAB gelişimi* ile ilgili 5 çalışmadan 3 tanesi farklı fen alanları ve konularında katılımcıların PAB gelişimini incelerken, diğer 2 tanesi ise katılımcıların bilimin doğası konusundaki PAB gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Farklı fen alanlarında ve konularında gerçekleştirilen 15 ve 18 kodlu çalışmalarda sırasıyla problem tabanlı öğrenme uygulamaları ve mikro-öğretim uygulamaları doğrultusunda katılımcıların PAB gelişimlerini incelemek amaçlanmışken, 36 kodlu çalışmada katılımcıların düzenlenen çalıştaylarda yer alması sonucunda göstermiş oldukları PAB gelişiminin boylamsal araştırma deseni ile incelenmesi amaçlanmıştır. 12 ve 16 kodlu çalışmaları bu tema altında ele alınan diğer çalışmalardan ayıran özellik bunların bilimin doğası için PAB gelişimlerine odaklanmış olmalarıdır. Açık düşündürücü etkinliklere dayalı ve fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası eğitimi alan katılımcıların PAB gelişimleri 12 kodlu çalışmada mikro-öğretim ile 16 kodlu çalışmada ise ders planı hazırlatılarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Analiz Edilen Çalışmalarda İncelenen Temalar

Tema	f	Çalışma Kodu
PAB gelişimi/belirlenmesi	29	1, 2, 3, 5, 7*, 8**, 10**, 12, 15, 16, 17, 18, 19* 20, 21, 22, 23*, 24, 25*, 27*, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
PAB teorik çerçevesi	1	6
PAB ve diğer bilgi temellerinin etkileşimi	2	14, 26
PAB ölçeği geliştirme/uyarlama	4	4, 27*, 28, 38
PAB bileşenlerinin etkileşimi	4	8**, 9*, 10**, 13*
PAB karşılaştırması	9	7*, 8**, 9*, 10**, 11, 13*, 19*, 23*, 25*

Kimya öğretmenlerinin PAB'larının konuya özgü doğasını belirlemeyi amaçlayan 8 kodlu çalışmada PAB'ın nasıl ele alındığı açıkça belirtilmemiştir. PAB belirlenmesi ile ilgili diğer 23 çalışmadan 2, 30 ve 31 kodlu çalışmalarda katılımcıların PAB'ları tek bir PAB bileşeni (öğretim yöntemleri bilgisi) ele alınarak belirlenmiştir. 2 kodlu çalışmada katılımcıların öğretim yaparken kullandıkları öğretim yöntemleri bilgileri incelenirken, 30 ve 31 kodlu çalışmalarda ise katılımcıların anket ve mülakat formları vasıtasıyla fen öğretiminde kullandıklarını beyan ettikleri öğretim yöntemleri bilgileri incelenerek PAB'ları belirlenmiştir. PAB belirlenmesi teması altında ele alınan diğer 20 çalışmada ise birden fazla PAB bileşeni incelenerek katılımcıların PAB'larını belirlemek amaçlanmıştır. 3 kodlu çalışmada katılımcıların PAB'ları öğrenci bilgisi ve oryantasyon bileşenleri dikkate alınarak belirlenirken, geriye kalan 19 çalışmanın tamamında öğretim yöntemleri bilgisine ek olarak çeşitli PAB bileşenleri incelenmiştir. Öğretim yöntemleri bilgisine ek olarak 7, 10, 19, 25, 33 ve 34 kodlu çalışmalarda öğrenci bilgisi, program bilgisi, ölçme bilgisi ve oryantasyon; 1 ve 27 kodlu çalışmalarda öğrenci bilgisi, program bilgisi ve ölçme bilgisi; 5, 17, 22, 24 ve 35 kodlu çalışmalarda program bilgisi ve ölçme bilgisi; 21 kodlu çalışmada öğrenci ve program bilgisi; 23, 32 ve 37 kodlu çalışmalarda öğrenci ve ölçme bilgisi; 29 kodlu çalışmada ölçme bilgisi ve 20 kodlu çalışmada program bilgisi bileşenleri ele alınarak PAB belirlenmiştir. Ele alınan PAB yapısı dışında, 5 ve 37 kodlu çalışmalarda bilimin doğası için PAB belirlenmiştir.

2005-2012 yılları arasında fen eğitiminde gerçekleştirilen PAB araştırmalarının toplandığı bir derleme çalışması olan 6 kodlu çalışma bu araştırmanın kriterlerine uyan ve *PAB teorik çerçevesine* yönelik yürütülen tek çalışmadır.

PAB ve diğer bilgi temellerinin etkileşimi olarak adlandırılan tema altında 2 çalışmaya ulaşılmıştır. Her 2 çalışmada da diğer bilgi temeli olarak KAB ele alınmıştır. 14 kodlu çalışmada elektrokimya konusunda, 26 kodlu çalışmada ise karışımlar konusunda katılımcıların PAB'ları ve KAB'ları arasındaki etkileşim incelenmiştir.

Bu araştırmada derlenen çalışmalardan 4 tanesi *PAB ölçeği geliştirme/uyarlamayı* hedeflemiştir. 4 ve 28 kodlu çalışmaların hedef kitlesi fizik öğretmenleri iken 27 ve 38 kodlu çalışmaların fen bilimleri öğretmenlerine yönelik yürütüldüğü görülmektedir. Fizik öğretmenlerinin PAB'ına yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan ilkinde Kirschner, Borowski, Fischer, Gess-Newsome ve Aufshnaiter (2016) tarafından geliştirilen fizik öğretmenleri için PAB ölçeği Türkçe'ye uyarlanırken, diğer çalışmada elektrik konusuna yönelik PAB'larının belirlenmesi için ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin PAB'ını incelemek için ölçek geliştiren çalışmalardan ilkinde hücre bölünmesi konusu, diğerinde ise vücudumuzdaki sistemler konusu ele alınmıştır.

PAB bileşenlerinin etkileşimini inceleyen 4 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 9 ve 13 kodlu çalışmaların detayına bu tema altında yer verilecektir. 9 kodlu çalışmada katılımcıların oryantasyonu ile diğer PAB bileşenleri arasındaki etkileşim incelenirken 13 kodlu çalışmada ise katılımcıların sahip oldukları PAB bileşenleri arasındaki etkileşim ele alınmıştır.

PAB karşılaştırması temasında 9 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 7 tanesi farklı mesleki deneyime sahip katılımcıların PAB'larını karşılaştırırken, 2 tanesi ise farklı cinsiyet ve akademik başarı durumlarına sahip katılımcıların PAB'larını karşılaştırmaktadır. Bahsedilen bu ikinci duruma örnek olarak 11 kodlu çalışma verilebilir.

Fen alanları ve konuları: Analiz edilen çalışmaların genel tematik özellikleri ile ilgili bilgi vereceği düşünülen fen alanları Tablo 2'de sunulmuş, incelenen fen konularına ise olası karışıklığın önüne geçmek amacıyla tabloda yer verilmemiş, ilgili bilgi içeriğe eklenmiştir. 6 kodlu çalışma PAB alan yazın taraması olmasından dolayı herhangi bir fen alanına dâhil edilmemiş ve Tablo 2'ye eklenmemiştir. Bilimin doğası konusunda gerçekleştirilen 5, 12, 16 ve 37 kodlu PAB çalışmaları ise bilimin doğası hem disiplinler arası bir konu olduğu için hem de bu çalışmalar fen bilimleri eğitiminde gerçekleştirildiği için analizlere dâhil edilmiş fakat fen alanlarını sunan Tablo 2'ye yerleştirilmemiştir.

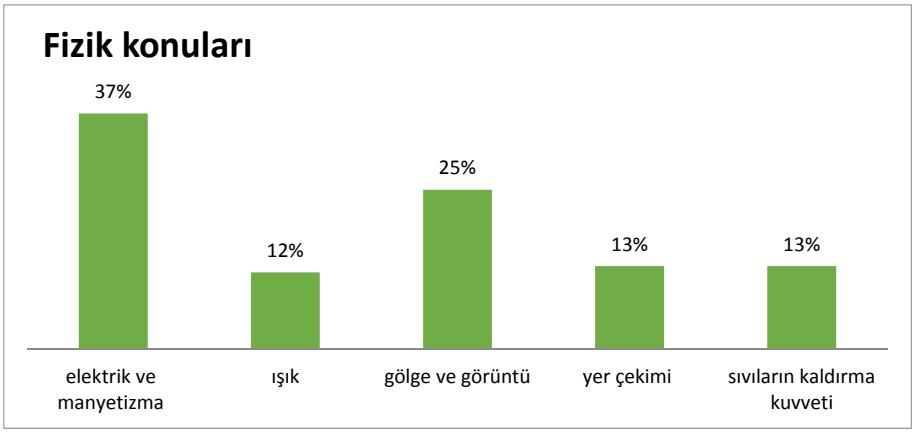
Tablo 2 incelendiğinde fen alanını açıkça belirten araştırmacılar arasında fennin 3 temel alanından en çok kimya alanında çalışmaya rastlanmış, biyoloji ve fizik alanlarında ise sayıca daha az çalışma bulunmuştur. En az PAB çalışması yürütülen fen alanının astronomi olduğu ve 7 çalışmada incelenen fen alanlarının araştırmacılar tarafından açıkça belirtilmediği de Tablo 2'de belirtilen bulgulardandır.

Tablo 2. Analiz Edilen Çalışmalarda İncelenen Fen Alanları

Fen Alanları	f	Çalışma Kodu
Fizik	7	3, 4, 17*, 19, 20, 28, 30
Kimya	12	7, 8, 9, 10, 13, 14, 17*, 18, 23, 25, 26, 33
Biyoloji	7	1, 15, 21, 22, 27, 34, 38
Astronomi	1	24
Belirtmeyenler	7	2, 11, 29, 31, 32, 35, 36

**İki fen alanı altında incelenen çalışma*

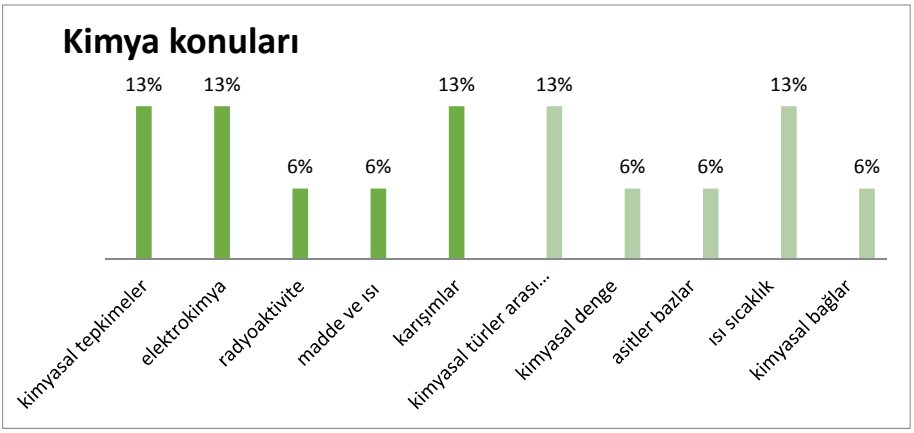
Fizik alanında yürütülen 4 kodlu çalışmanın amacı bir PAB ölçeği uyarlamaktır ve araştırmacılar tarafından belirli bir fizik konusu belirtilmemiştir. Bu alanda ele alınan konuların yüzdeleri Grafik 1'de gösterilmektedir. Elektrik ve manyetizma 3, 17 ve 28 kodlu çalışmalarda, ışık 19 kodlu çalışmada, gölge ve görüntü oluşumu 20 ve 30 kodlu çalışmalarda, yerçekimi kuvveti ve sıvıların kaldırma kuvveti 17 kodlu çalışmada ele alınmıştır. 17 kodlu çalışmada araştırmacılar Tablo 2'den de görüleceği gibi hem fizik hem de kimya alanları ile ilgili konulara yönelik katılımcıların PAB'larını incelemiştir.



Grafik 1. Fizik Alanında Yürütülen PAB Çalışmalarında Ele Alınan Konular

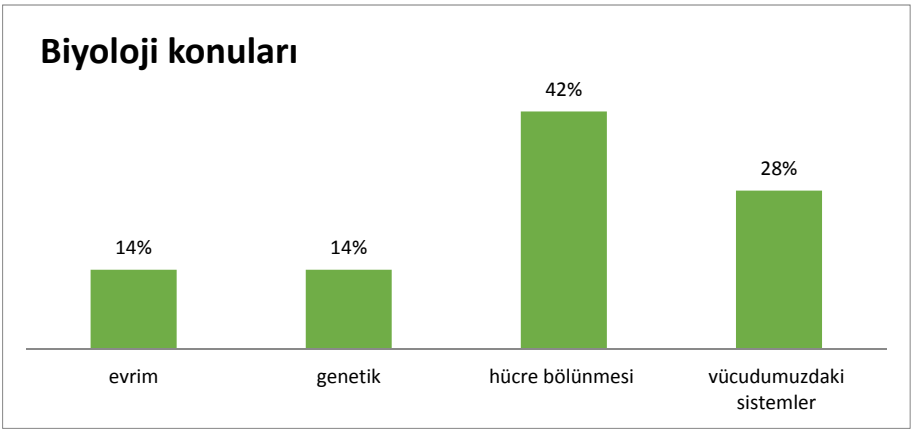
Kimya alanında yer alan konuların yüzde değerleri Grafik 2'de sunulmaktadır. Kimyasal tepkimeler 7 ve 33 kodlu çalışmalarda, elektrokimya 8 ve 14 kodlu çalışma-

larda, radyoaktivite 8 kodlu çalışmada, madde ve ısı 10 kodlu çalışmada, karışımlar 9 ve 26 kodlu çalışmalarda, kimyasal türler arası etkileşimler 25 kodlu çalışmada, kimyasal denge 13 kodlu çalışmada, asitler ve bazlar 23 kodlu çalışmada, ısı ve sıcaklık 17 ve 18 kodlu çalışmalarda, kimyasal bağlar 17 kodlu çalışmada ele alınmıştır.



Grafik 2. Kimya Alanında Yürütülen PAB Çalışmalarında Ele Alınan Konular

Grafik 3'ten görüleceği üzere hücre bölünmesi (22, 27, 34 kodlu çalışmalar) biyoloji alanında gerçekleştirilen PAB çalışmalarında araştırmacıların en sık ele aldıkları konulardan birisidir. İncelenen diğer biyoloji konuları ise vücudumuzdaki sistemler (15, 38 kodlu çalışmalar), evrim (1 kodlu çalışma) ve genetiktir (21 kodlu çalışma).



Grafik 3. Biyoloji Alanında Yürütülen PAB Çalışmalarında Ele Alınan Konular

Astronomi alanında yer alan 24 kodlu çalışmada ise araştırmacılar, uzay araştırmaları konusunda katılımcıların PAB'larını incelemeyi tercih etmişlerdir.

PAB yapısı: PAB yapısının nasıl ele alındığıyla ilgili bulgulara araştırmacıların dikkate aldığı PAB bileşeni/bileşenlerini inceleyerek ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, derlenen çalışmaların dayandığı teorik çerçeve ve PAB modelleri incelemeye alınmıştır. Birçok araştırma problemi olan çalışmalarda sadece ilgili olan bölüme ait bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir. Örneğin; PAB ölçeği geliştirmek ve bu ölçeği kullanarak katılımcıların PAB'larını incelemek için yürütülen 28 kodlu çalışmanın PAB yapısını nasıl ele aldığına dair bulgular; ölçek geliştirme değil yalnızca PAB incelemek ile ilişkili araştırma sorusu dikkate alınarak belirlenmiştir. Ayrıca, alan yazın taraması olan 6 kodlu çalışmaya ve PAB'ı nasıl ele aldıklarını açıkça belirtmeyen 8, 12, 13 ve 16 kodlu çalışmalara PAB bileşeni/bileşenlerini sunan Tablo 3'te yer verilmemiştir.

Tablo 3. Çalışmalarda İncelenen PAB Bileşeni/Bileşenleri

PAB Bileşeni/Bileşenleri	f	Çalışma Kodu
(Öğretim yöntemleri+ öğrenci+ program + ölçme) bilgisi ve oryantasyon	10	7, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 25, 33, 34
(Öğretim yöntemleri+ öğrenci+ program + ölçme) bilgisi	4	1, 11, 26, 27
(Öğretim yöntemleri+ program+ ölçme) bilgisi	6	5, 17, 22, 24, 35, 36
(Öğretim yöntemleri+ öğrenci+ program) bilgisi	1	21
(Öğretim yöntemleri+ öğrenci+ ölçme) bilgisi	3	23, 32, 37
(Öğretim yöntemleri+ öğrenci) bilgisi	1	28
(Öğretim yöntemleri+ ölçme) bilgisi	1	29
(Öğretim yöntemleri+ program) bilgisi	1	20
Öğrenci bilgisi ve oryantasyon	1	3
Öğretim yöntemleri bilgisi	4	2, 4, 30, 31
Oryantasyon	1	38

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaların çoğunda birden fazla PAB bileşeni üzerinde durulduğu görülmektedir. Magnusson ve ark. (1999)'nın önerdiği PAB modelinde yer

alan PAB bileşenlerinin tamamını (öğretim yöntemleri bilgisi, öğrenci bilgisi, program bilgisi, ölçme bilgisi ve oryantasyon) ele alan 10 çalışmaya ulaşılmıştır ki bu teorik çerçevenin diğerlerine göre daha çok araştırmacı tarafından benimsendiği söylenebilir. Türkiye'de PAB araştırmacılarının bir kısmının, Magnusson ve ark. (1999)'nın diğer bileşenlerden daha kapsayıcı bir yere sahip olduğunu belirttiği 'fen öğretimi oryantasyonu' bileşenini göz ardı ederek diğer dört bileşene odaklandıkları da Tablo 3'ten çıkarılabilecek önemli bir sonuçtur. Oryantasyon bileşeninin PAB çalışmalarının kapsamı dışında bırakılması durumu ile ilgili yorumlara tartışma bölümünde yer verilecektir.

Tablo 3, Magnusson ve ark. (1999)'nın önerdiği PAB bileşenlerinden 2 veya 3 tanesini dikkate alarak yürütülen çalışmaların da olduğunu göstermektedir. Bazı PAB bileşenlerini çalışmalarının kapsamına dâhil eden bu 14 çalışma incelendiğinde 3 kodlu çalışma dışındaki tüm çalışmalarda PAB araştırmacılarının öğretim yöntemleri bileşenini ele aldığı görülmektedir. Araştırmacıların, öğretim yöntemleri bilgisine öğrenci, program ve ölçme bilgisi bileşenlerinden birisini veya ikisini ekleyerek çeşitli teorik çerçevelere çalışmalarını dayandırdıkları belirlenmiştir. PAB yapısını incelemek için ele alınan bu bileşenlerin frekanslarına yakından bakıldığı zaman; öğretim yöntemleri bilgisine ek olarak öğrenci bilgisi 5, program bilgisi 8, ölçme bilgisi ise 10 çalışmada dikkate alınmıştır. Farklı olarak, 3 kodlu çalışmada öğrenci bilgisi ve oryantasyon bileşenleri PAB incelemek için yeterli görülmüştür.

Tablo 3'ten tek bir bileşen ele alınarak PAB yapısı inceleyen çalışmalara bakıldığı zaman araştırmacıların büyük çoğunluğunun bu bileşeni yine öğretim yöntemleri bilgisi olarak değerlendirdiği görülmektedir. 38 kodlu çalışmada ise oryantasyon PAB incelemek için yeterli görülen tek bileşen olmuştur.

Tablo 3'te belirtilen PAB bileşenleri herhangi bir gruplandırma (tek PAB bileşeni/birden fazla PAB bileşeni inceleyen çalışmalar) yapmadan incelenecek olursa; araştırmacılar tarafından PAB yapısının nasıl ele alındığı ile ilgili bilgi veren 33 PAB çalışmasından 31'inde öğretim yöntemleri bilgisi, 20'sinde öğrenci bilgisi, 22'sinde program bilgisi, 24'ünde ölçme bilgisi ve 12'sinde oryantasyon bileşeni araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğretim yöntemleri bilgisinin Türkiye'de fen bilimleri eğitimi araştırmacıları tarafından sıklıkla araştırılan, oryantasyonun ise nadiren araştırılan PAB bileşenlerinden olduğu söylenebilir.

Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitiminde Yayımlanan PAB Çalışmalarının Genel Metodolojik Özellikleri Nelerdir?

PAB araştırmalarının genel metodolojik özellikleri dört kategori altında incelenmiştir. Bunlar; araştırma desenleri, katılımcı profili, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleridir.

Araştırma desenleri: Analizi yapılan PAB çalışmalarında benimsenen araştırma desenlerini sunan Tablo 4 incelendiğinde araştırmacıların büyük çoğunluğunun (28 çalışma) nitel araştırma yürüttükleri görülmektedir.

Metodu nitel araştırma desenine dayanan PAB çalışmalarında tercih edilen araştırma yöntemleri incelendiğinde araştırmacıların daha çok durum çalışmasının farklı türlerini uygulamaya koydukları anlaşılmaktadır. Çoklu durum (13, 22, 23 kodlu çalışmalar), bütüncül çoklu durum (5 kodlu çalışma), özel durum (3, 29 kodlu çalışmalar) desenleri dışında kalan nitel araştırmalarda ise (21 çalışmada) araştırmacılar desenlerini sadece durum çalışması olarak belirtmiştir. 6 kodlu çalışma ise alan yazın taraması yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Çalışmalarda Benimsenen Araştırma Desenleri

Araştırma Deseni	f	Çalışma Kodu
Nitel araştırma	28	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Nicel araştırma	6	4, 11, 17, 27, 28, 38
Karma yöntem	4	12, 15, 18, 26

Nicel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilen 6 çalışmaya ulaşılmıştır. 11, 27 ve 28 kodlu çalışmalarda kesitsel tarama, 17 kodlu çalışmada yarı deneysel nicel araştırma yöntemleri kullanılırken, 4 ve 38 kodlu ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarında kullanılan nicel araştırma yöntemi açıkça belirtilmemiştir.

Derlenen PAB çalışmalarından 4 tanesi karma yöntem araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, 12, 15, 18 ve 26 kodlu çalışmalar hem nitel hem de nicel araştırma desenlerine dayanmaktadır. Bu çalışmalarda sırasıyla açımsayıcı ardışık desen, iç içe geçmiş karma model ve açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. 26 kodlu çalışmada ise karma araştırma desenlerinden hangisinin ele alındığı açıkça belirtilmemiştir.

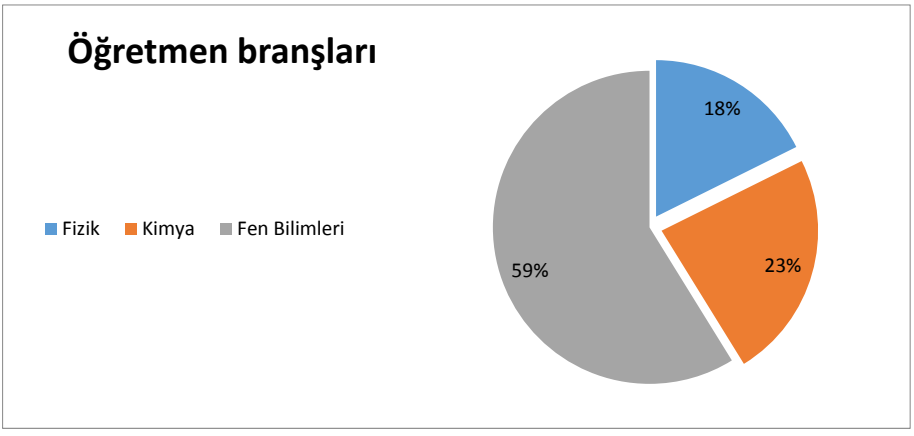
Katılımcı profili: Analiz edilen çalışmalardaki katılımcı profili ele alındığında çalışmaların öğretmen veya öğretmen adayları ile gerçekleştiği görülmektedir (Tablo 5). Alan yazın taraması olan 6 kodlu çalışmanın katılımcısı olmadığı için bu çalışmaya Tablo 5'te yer verilmemiştir.

Tablo 5. Çalışmaların Katılımcı Profili

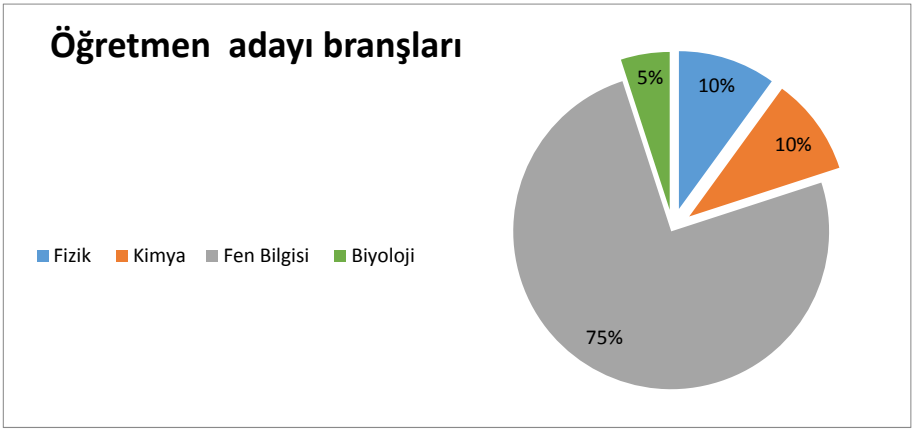
Katılımcı Profili	f	Çalışma Kodu
Öğretmen	17	2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 34
Öğretmen Adayı	20	1, 5, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38

Öğretmenler ile yürütülen 17, öğretmen adayları ile yürütülen 20 çalışmaya rastlanılmıştır. Katılımcısı öğretmen olan PAB çalışmalarını branş bazında gösteren Grafik 4 incelendiğinde, sayıca en çok çalışmanın fen bilgisi öğretmenleri (2, 7, 10, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 34 kodlu çalışmalar) ile yapıldığı, biyoloji öğretmenleri ile gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Fen bilgisi öğretmenlerinden sonra sırasıyla kimya öğretmenleri (8, 9, 13, 25 kodlu çalışmalar) ve fizik öğretmenleri (3, 4, 28 kodlu çalışmalar) PAB çalışmalarının katılımcı profilini oluşturan sıralamaya girmektedir.

Diğer katılımcı profilini oluşturan öğretmen adayları ile yürütülen PAB çalışmalarında adayların branşları incelenecek olursa (Grafik 5) öğretmen profili ile benzer şekilde en fazla çalışmanın fen bilgisi branşında (5, 11, 12, 15, 17, 18, 24, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37 ve 38 kodlu çalışmalar) yapıldığı görülmektedir Öğretmen profilinden farklı olarak biyoloji öğretmen adayları ile yürütülen bir PAB çalışması belirlenmiştir (1 kodlu çalışma). Bu branşların haricinde kimya (14 ve 16 kodlu çalışmalar) ve fizik öğretmen adaylarıyla (20 ve 30 kodlu çalışmalar) yürütülen çalışmalar da PAB alan yazınında mevcuttur.



Grafik 4. PAB Çalışmalarına Katılan Öğretmen Branşları



Grafik 5. PAB Çalışmalarına Katılan Öğretmen Adayı Branşları

Veri toplama araçları: Analiz edilen PAB çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Araştırmacıların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yürüttükleri bulgusuyla paralel olarak PAB araştırmalarında nitel veri toplama araçlarının da sayıca daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Yine araştırma desenleri ile ilgili bulguların bir sonucu olarak 4 karma yöntem çalışmasında hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanıldığı için bu çalışmalar Tablo 6'da * ile gösterilmiştir. Ayrıca, 6 kodlu çalışma nitel araştırma deseni ile yürütülmesine rağmen alan yazın taramasının doğası gereği nitel bir veri toplama aracı kullanmadığı için Tablo 6'ya eklenmemiştir.

Tablo 6. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Yöntemleri

Veri Toplama Aracı /analiz yöntemi	f	Çalışmanın Kodu
Nitel	31	1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12*, 13, 14, 15*, 16, 17, 18*, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26*, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Nicel	10	4, 11, 12*, 15*, 17, 18*, 26*, 27, 28, 38

*Hem nitel hem nicel veri toplama aracı kullanan karma yöntem çalışmaları

Fen bilimleri eğitiminde gerçekleştirilen PAB çalışmalarında tercih edilen nitel veri toplama araçlarını rapor ederken herhangi bir destekleyici gösterimden veya çalışma

kodlarından bahsedilmemiştir. Bunun sebebi, araştırmacıların bir çalışmada birden çok veri toplama aracını kullanmasıdır. Örneğin 8 kodlu çalışmanın veri toplama araçları; kart gruplama aktivitesi, içerik gösterimi, görüşme ve gözlemdir. Gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından en sık kullanılanın veri toplama araçlarıdır. Bunların yanı sıra, kavram haritası, ders planı, içerik gösterimi, yapılandırılmamış görüşme, kart gruplama aktivitesi, alan notları, çizim, yapılandırılmış görüşme formu da sıklıkla tercih edilen nitel veri toplama araçlarındandır.

Nicel araştırma desenleri rehberliğinde sonuca ulaşan PAB çalışmalarında araştırmacıların çeşitli veri toplama araçları kullandıkları görülmektedir. Bunlar; öğretmenlik mesleği öz yeterlilik ölçeği (17 kodlu çalışma), öğretmenlik mesleği tutum ölçeği (18 kodlu çalışma), öğretimde bilgi beceriye ilişkin algı ölçeği (11 kodlu çalışma), fen tutum algı ölçeği (26 kodlu çalışma), öğrenci algı anketi (26 kodlu çalışma), farklı konulara dair alan bilgisi testleri (15 ve 21 kodlu çalışmalar), PAB testi (4, 23, 28 ve 38 kodlu çalışmalar), fen öğretimi oryantasyon testi (15 kodlu çalışma), PAB ölçeği (27 kodlu çalışma), bilimin doğası hakkında görüşler anketidir (12 kodlu çalışma).

Veri analiz yöntemleri: Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde gerçekleştirilen PAB araştırmalarında genellikle nitel araştırma deseni kullanıldığı için gerek veri toplama araçlarına gerekse veri analiz yöntemlerine ait bulgular da bu durumla uyumludur. Veri toplama araçlarına ek olarak, PAB çalışmalarında kullanılan veri analiz yöntemlerini de gösteren tablo 6 incelendiğinde nitel yöntemlerin sayıca üstünlüğü yine göze çarpmaktadır.

Fen bilimleri eğitiminde gerçekleştirilen PAB çalışmalarında tercih edilen nitel veri analiz yöntemlerini rapor ederken herhangi bir destekleyici gösterimden veya çalışma kodlarından bahsedilmemiştir. Bunun sebebi, araştırmacıların bir çalışmada birden çok veri analiz yöntemi kullanmasıdır. Örneğin 5 kodlu çalışmanın veri toplama araçları; betimsel analiz ve içerik analizidir. PAB çalışmalarında elde edilen nitel verilerin analizinde en sık kullanılan yöntemin içerik analizi olduğu saptanmıştır. Bunun dışında betimsel analiz ve doküman analizi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise SPSS ve rubrik değerlendirme (27 kodlu çalışma) kullanılmıştır. 12, 15, 18 ve 26 kodlu karma yöntem çalışmalarında, elde edilen nitel veriler içerik analizi ile çözümlenirken, nicel veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir.

Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitiminde Yayımlanan PAB Çalışmalarından Elde Edilen Önemli Sonuçlar Nelerdir?

Ülkemizde yayımlanan PAB çalışmalarını inceleyerek gelecekteki çalışmalara rehberlik etmeyi hedefleyen bu alan yazın taramasında araştırmacıların ulaştığı sonuçlar Tablo 1'de belirtilen temalar temel alınarak sunulmuştur. 'PAB ölçeği geliştirme/uyarlama' temasında çalışma yürüten araştırmacıların ulaştıkları temel sonuç belirli bir konuya özgü ölçek geliştirmek/uyarlamak olduğu için ve bu ölçeklerin neler olduğundan yukarıdaki bölümlerde bahsedildiği için bu temaya özgü sonuçlar tekrar-

lanmayacaktır. Diğer bir ifadeyle, ilk araştırma sorusu ile belirlenen altı temadan 'PAB ölçeği geliştirme/uyarlama' teması bu bölümün kapsamı dışında tutularak, diğer beş temaya göre araştırmacıların ulaştıkları benzer ve/veya farklı sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir.

Bazı araştırmacılar, fen bilimleri öğretmenleri (2 kodlu çalışma), kimya öğretmenleri (25 kodlu çalışma) ve fen bilimleri öğretmen adaylarının (24 kodlu çalışma) reforma dayalı öğretim gerçekleştirmediklerini rapor ederken bu durumun, katılımcıların PAB'ını oluşturan bilgi temellerinde var olan eksiklikten kaynaklandığını belirtmiştir. İlk araştırma sorusu incelenirken görüldüğü üzere, araştırmacılar PAB yapısını farklı bilgi temeli veya bu bilgi temellerinin çeşitli kombinasyonları üzerinden incelemiştir. Aynı PAB bilgi temelini araştıran çalışmaların ulaştıkları sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, araştırmacıların çelişkili sonuçlar sundukları söylenebilir. Örneğin; katılımcıların program bilgilerinin 1 ve 21 kodlu çalışmalarda yeterli düzeyde olmadığı savunulurken, 22 kodlu çalışmada yeterli düzeyde olduğu iddia edilmektedir. Benzer şekilde, 32 kodlu çalışma katılımcıların öğrenci bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını, 21 kodlu çalışma ise yeterli olduğunu ileri sürmektedir. PAB bileşenleri ile ilgili araştırmacıların ulaştığı bir diğer ortak sonuç (12, 15, 17, 18, 36 kodlu çalışmalar) ise fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası, problem tabanlı öğrenme, argümantasyon tabanlı öğretim, mikro öğretim gibi yaklaşımlarla zenginleştirilmiş içeriğe sahip eğitim alan öğretmen adaylarının PAB bileşenlerinde gelişme olduğudur.

Birçok araştırmacı tarafından ulaşılan diğer bir sonuç ise katılımcıların teorik bilgileri ile sınıf içi uygulamaları arasında bir boşluk olduğudur (27, 30, 34 ve 35 kodlu çalışmalar). Ulaşılan bu ortak sonucun sebepleri; katılımcıların öğretim ve ölçme yöntemlerinin isimlerini bildikleri ancak nasıl uygulanacağını bilmedikleri, öğretim programını yetiştirme konusunda telaşa kapıldıkları ve sınıf yönetimi ile ilgili başarısızlık yaşadıkları gibi farklı şekillerde rapor edilmiştir. Birçok farklı sebeple sınıf içine transferi gerçekleştirilemeyen reforma dayalı öğretim yöntemleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, yöntem ve tekniklerin isim ve aşamalarının bilindiği, etkili kullanımının sağlanamadığı rapor edilmiştir. 32 kodlu çalışmada, örneğin, katılımcıların soru-cevap tekniğini etkili kullanamadıkları belirlenmiştir. 29 kodlu çalışmada ise konuyla ilgili yeterli örnek sunulamamış olması alan yazın ile paylaşılmıştır.

Daha önceden bahsedildiği üzere, PAB gelişimi/belirlenmesi teması ile ilgili yürütülen çalışmalardan bazılarında bilimin doğasına yönelik PAB araştırılmıştır. Bu alanda çalışan araştırmacılar, katılımcıların bilimin doğası alan bilgileri ile bilimin doğası konusundaki PAB bileşenleri arasında herhangi bir ilişki olmadığını ve PAB görüşleri ile sınıf içi uygulamalar arasında farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

'PAB teorik çerçevesi' temasının belirlenmesine sebep olan 6 kodlu çalışma, 2011 yılına kadar Türkiye'de fen öğretmen eğitimde gerçekleştirilen PAB araştırmalarının derlendiği bir alan yazın taramasıdır. Bu çalışma ile ulaşılan önemli sonuçlardan ba-

zıları şöyledir: PB ve KAB, PAB' ı etkiler; PAB bileşenleri arasındaki ilişki net değildir; PAB'ın en az araştırılan bileşeni oryantasyondur.

'PAB ve diğer bilgi temellerinin etkileşimi' temasında yürütülen 14 kodlu çalışmada, KAB ve PAB'ın birbiriyle bağlantılı bilgi türleri olduğu ancak bu ilişkinin doğrusal olmadığı savunulmuştur. Belirli seviyede KAB'a sahip olmayan katılımcıların PAB'ı oluşturan bilgi temellerinde de zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Tam aksine, 26 kodlu çalışma ise KAB ile PAB arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayımını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Bu çalışmada test edilen önemli bir diğer varsayım ise öğrencilerin fen başarıları ile fen bilimleri öğretmenlerinin sahip olduğu PAB arasındaki ilişkidir. Çalışmanın sonuçları bu 2 önemli yapı arasında ilişki olmadığını destekler niteliktedir.

'PAB bileşenlerinin etkileşimi' teması ile ilgili çalışmaların ulaştıkları sonuçlar birbirleriyle paralellik göstermemektedir. 10 kodlu çalışmada, örneğin, oryantasyon bileşeninin diğer PAB bileşenlerini etkilemediği sunulurken, 9 kodlu çalışmada oryantasyon bileşeninin en çok öğretim yöntemleri ve sırasıyla diğer PAB bileşenleri ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. PAB bileşenleri arasındaki etkileşimin konuya özgü olduğunu savunan 13 kodlu çalışma ile iddia edilen diğer bir önemli sonuç; deneyimli öğretmenlerin PAB bileşenleri arasındaki etkileşimin daha bütüncül bir yapıda olmasıdır.

'PAB karşılaştırması' teması altında ele alınan çalışmaların çoğunda, karşılaştırma yapılan ölçüt *mesleki deneyimdir*. 10 kodlu çalışmada mesleki deneyimin PAB üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. 7, 19 ve 23 kodlu çalışmalarda ise bu durumun aksine, mesleki deneyim ile PAB arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu ilişkinin, mesleki deneyimi fazla olan katılımcıları destekler yönde olduğu da eklenmiştir. Cinsiyet ve akademik başarı durumlarının katılımcıların PB ve PAB'larına etkisini inceleyen 11 kodlu çalışmanın bulguları, her iki bağımsız değişkenin de PB ve PAB üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu alan yazın taramasının amacı; 2012-2017 yılları arasında, Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanında yayımlanmış PAB çalışmalarının genel tematik ve metodolojik özelliklerini incelemek ve ulaşılan sonuçları derleyerek gelecekteki çalışmalara rehberlik etmektir. Bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu, derlenen PAB çalışmalarının elde ettiği sonuçları incelemektir ve bu sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir. PAB çalışmalarının tematik ve metodolojik özellikleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır;

• Araştırmalar, PAB gelişimi/belirlenmesine, PAB teorik çerçevesine, PAB ve diğer bilgi temellerinin etkileşimine, PAB ölçeği geliştirme/uyarlamaya, PAB bileşenlerinin etkileşimine ve/veya PAB karşılaştırmasına yönelik yürütülmüştür.

• Araştırmacılar tarafından en çok PAB gelişimi/belirlenmesine, en az PAB teorik çerçevesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

• Fen alanını açıkça belirten araştırmacılar arasında fennin 3 temel alanından en çok kimya ile ilgili çalışmaya rastlanmış, biyoloji ve fizik alanlarında ise sayıca daha az çalışma bulunmuştur.

• PAB araştırmacılarının en sık ele aldıkları fen konuları; fizik alanında elektrik ve manyetizma, biyoloji alanında hücre bölünmesidir. Kimya alanında gerçekleştirilen PAB çalışmalarının konuları çeşitlilik göstermektedir (örneğin; kimyasal tepkimeler, elektrokimya, karışımlar, kimyasal türler arası etkileşimler, ısı ve sıcaklık).

• Araştırmacıların çoğu birden fazla PAB bileşenini çalışmalarına dâhil etmiştir. Magnusson ve ark. (1999)'nın önerdiği PAB modeli, bu bağlamda çalışma yürüten araştırmacılara sıklıkla tercih edilen bir teorik çerçeve sunmuştur.

• Öğretim yöntemleri bilgisinin Türkiye'de fen bilimleri eğitimi araştırmacıları tarafından sıklıkla araştırılan, oryantasyonun ise nadiren araştırılan PAB bileşenlerinden olduğu saptanmıştır.

• Çalışmaların büyük çoğunluğunun metodolojisi nitel araştırma desenine dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntem ise durum çalışmasının farklı türleri olmuştur.

• Araştırmacıların büyük çoğunluğunun nitel araştırma yürüttükleri bulgusuyla paralel olarak PAB araştırmalarında nitel veri toplama araçlarının ve nitel veri analiz yöntemlerinin de sayıca daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

• PAB çalışmalarının katılımcı profili, öğretmen veya öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcısı öğretmen olan çalışmalarda; en çok çalışma fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülürken, biyoloji öğretmenleri ile gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmen adaylarının katıldığı PAB çalışmalarında da fen bilimleri öğretmen adayları sayıca daha üstündür.

Ülkemizde fen bilimleri alanında yapılan PAB ile ilgili çalışmaların 2009 yılından itibaren kayda değer bir artış gösterdiği gerçeğinden hareketle yola çıkılan bu çalışma ile elde edilen bulgular, ilgili alanda ulusal ve uluslararası yürütülen çalışmaların bulguları ile karşılaştırılacaktır. Fen öğretmen eğitiminde 2011 yılına kadar gerçekleştirilmiş olan PAB çalışmalarını derleyen Aydın ve Boz (2012)'un ulaştığı bulgular ile bu araştırmanın bulgularını mümkün olduğunca birlikte ele alarak yürütülecek bir tartışma, ülkemizde PAB çalışmalarının değişen eğilimlerini ve araştırılmasına ihtiyaç duyulan alanlarda ne durumda olduğumuzu anlamak açısından önemlidir. Bunun dışında, ülkemizde yürütülen PAB çalışmalarının ulaştığı sonuçları, halen sürekli gelişmekte olan PAB kavramı ile ilgili uluslararası alanda elde edilen sonuçlar ile karşılaştırarak yürütülecek bir tartışmanın, gelecekte bu bağlamda çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar için faydalı olacağına inanılmaktadır.

Genel anlamda, ilgili alanda gerçekleştirilen önceki PAB derlemesinden (Aydın & Boz, 2012) bugüne kadar pek çok değişim ve gelişim kaydedildiği söylenebilir ki bu beklenilen bir durumdur çünkü fen bilimleri eğitiminde gerçekleştirilen PAB çalışmaları ülkemizde özellikle son on yılda ivme kazanmıştır. Örneğin; 2012 derlemesinde, fizik alanında bir PAB çalışmasına ulaşılamadığından, birçok fen konusunda henüz PAB çalışması yapılmamış olduğundan bahsedilmişken bu derleme sayesinde görüyoruz ki 38 çalışmanın 7 tanesi fizik alanında gerçekleştirilmiş ve fennin tüm alanlarından çeşitli konuları dikkate alan PAB çalışmaları yürütülmüştür. 2011 yılına kadar yapılmış olan PAB çalışmalarının katılımcı profilini % 80 öğretmen adayları oluştururken bugün bu yüzde gerilemiş ve öğretmen ve öğretmen adayları ile yaklaşık aynı sayıda çalışma yürütülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin katıldığı PAB çalışma sayısında son yıllarda artış vardır. Öte yandan, eğitimin farklı paydaşlarının (örn; öğretim üyeleri) katıldığı türde bir PAB çalışmasına fen bilimleri eğitimi bağlamında henüz rastlanmamıştır. 2011 yılından bugüne kadar gelişim gösteren bir başka durum ise veri toplama araçları ile ilgilidir. 2012 derlemesi ile içerik gösterimi, Pap-eR, kart gruplama aktivitesi gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılması yönünde yapılan çağrıyı PAB araştırmacılarının dikkate aldığı görülmektedir. Bu çalışma ile Pap-eR dışındaki veri toplama araçlarını kullanan çalışmalar derlenmiştir. PAB çalışmalarının çoğunda nitel araştırma deseninin tercih edilmesi bugün de geçerliliğini koruyan bir durum olmakla birlikte, nicel ve karma yöntem araştırma desenleri ile çalışma yürüten araştırmacıların da olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de fen bilimleri eğitiminde yayımlanan PAB çalışmalarında tercih edilen araştırma yöntemleri ile ilgili eğilimin aynısı uluslararası alan yazında da belirtilen bir durumdur (Chan & Hume, 2019). Ülkemizde yayımlanan PAB çalışmalarının *teorik çerçevesi* gelişimin en çarpıcı olduğu alanı oluşturmaktadır. Şöyle ki, 2012 derlemesinde, 'Türk araştırmacıların tüm PAB bileşenlerini bir arada aynı çalışmada incelememiş' (s. 493) sonucu ile bugün yürütülen çalışmaların teorik yapısı oldukça farklılık göstermiştir. Derlenen çalışmaların PAB yapısının incelendiği alt araştırma sorusunun bulguları, Magnusson ve ark. (1999)'nın önerdiği PAB modelinde yer alan PAB bileşenlerinin tamamını (öğretim yöntemleri, öğrenci, program, ölçme bilgisi ve oryantasyon) ele alan 10 çalışmaya ulaşıldığını ve bu teorik çerçevenin diğerlerine göre daha çok araştırmacı tarafından benimsendiğini gözler önüne sermektedir.

2012 derlemesinde araştırma çağrısı yapılan ancak henüz dikkate alınmayan bazı önemli durumlara da bu çalışma sayesinde ulaşabiliriz. Diğer bir ifade ile 2011 yılından bugüne kadar ciddi bir değişim göstermeyen bazı önemli konular mevcuttur. Mesela, 2012 derlemesinde, en çok çalışılan PAB bileşeninin öğretim yöntemleri bilgisi, en az hatta hiç incelenmeyenin ise oryantasyon bileşeni olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları da tek bir farkla bahsedilen durumu destekler niteliktedir. Öğretim yöntemleri bilgisi yine en sık araştırılan PAB bileşeni ve oryantasyon yine en nadir çalışılan PAB bileşenidir ancak bu derleme ile görülüyor ki oryantasyon 12 çalışmada ele alınmıştır. Oryantasyon bileşeni ile ilgili karşılaştırmalara uluslararası alanda ya-

yımlanan çalışma sonuçlarından bahsedilen aşağıdaki kısımda tekrar yer verilecektir. 2012 derlemesinde PAB araştırmacılarına önerilen çalışma konularından olmasına rağmen araştırmacılar tarafından yoğun bir incelemenin yapılmadığı konulara bağlam bilgisi ile PAB arasındaki ilişki ve farklı bilgi türlerinin etkileşimi örnek olarak verilebilir. 'PAB ve diğer bilgi temellerinin etkileşimi' olarak adlandırılan temayı ele alan iki çalışmaya rastlanmış ve bu çalışmaların her ikisinin de KAB ve PAB etkileşimini incelemeyi amaçladığı belirlenmiştir.

Türkiye'de fen bilimleri eğitimi bağlamında yayımlanan PAB çalışmalarının ulaştığı sonuçları uluslararası alanda yayımlanan PAB çalışmalarının sonuçları ile karşılaştırdığımızda benzer ve farklı durumlar olduğu söylenebilir. Örneğin; en az çalışılan PAB bileşeninin oryantasyon olması, Magnusson ve ark. (1999)'nın PAB modelini benimseyen araştırmacıların oryantasyon bileşenini yok sayması gibi sonuçlar sadece ülkemizde değil dünyada pek çok araştırmacının tercih ettiği bir durumdur. Friedrichsen, van Driel ve Abell (2011)'in Magnusson ve ark. (1999)'nın PAB modelinde yer alan oryantasyon bileşenini yakından inceledikleri durum çalışmasında; 'oryantasyonun farklı veya açık olmayan yollarla kullanılması, oryantasyon ve modeldeki diğer bileşenler arasındaki ilişkinin açık olmaması veya eksik olması, öğretmenlerin dokuz tane oryantasyondan birisine basitçe yerleştirilmesi ve üstün bir yeri olduğu belirtilen oryantasyon bileşeninin ihmal edilmesini' (s. 366, 367, 368, 369) oryantasyon çalışmalarındaki problemli konular olarak tanımlamışlardır. Bu bakımdan, oryantasyon bileşenini Friedrichsen ve ark. (2011)'nın önerdiği tanımlamayı destekleyecek şekilde *inançlar sistemi* olarak ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Diğer yandan, birçok konuda hala değişen ve gelişen bir kavram olan PAB ile ilgili güncel alan yazın incelendiğinde görülüyor ki; oryantasyon artık PAB'ın bir bileşeni olarak değil konuya özgü mesleki bilginin sınıf içine transfer edilmesini azaltan veya artıran bir faktör olarak ele alınıyor (Gess-Newsome, 2015). Uluslararası alan yazında fen bilgisi öğretmenlerinin sahip olduğu fen öğretimi inanç sistemlerinin onların PAB'larını etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (örn; Bahcivan & Cobern, 2016). Ülkemizde bu alanda çalışma yürütmeyi düşünen araştırmacılara oryantasyonun/inanç sistemlerinin öğretmen bilgi temellerini ne yönde etkilediğini incelemesi önerilebilir.

Öğretmenlerin bilimin doğası anlayışlarının etkili bir bilimin doğası öğretimi için gerekli fakat yeterli koşul olmadığı (Demirdöğen, Hanuscin, Uzuntiryaki-Kondakçı & Köseoğlu, 2016), bu alan yazın taraması ile de ulaşılan sonuçlardan birisidir. Farklı yaklaşımlarla zenginleştirilmiş içeriğe sahip eğitim alan öğretmen adaylarının PAB bileşenlerinde gelişme olduğu da yine uluslararası alan yazına da sunulan sonuçlarla paralellik göstermektedir (Aydın ve ark., 2013). Öğretmen adaylarının öğretimle ilgili yüzeysel bilgilerinin olduğu (De Jong & van Driel, 2001) ve PAB'larından bahsetmek yerine *PAB hazırbulunuşluklarından* bahsetmenin daha doğru olduğu (Davis, 2003), mesleki deneyimin PAB üzerine etkisini inceleyen 13 kodlu çalışmanın sonucu ile uyum içerisindedir. Öyle ki, mesleki deneyimi fazla olan katılımcıların PAB bileşenleri arasındaki etkileşim daha bütüncül bir yapıdadır.

Uluslararası fen bilimleri eğitimi ve öğretimi dergilerinin birçoğu (örn; International Journal of Science Education), PAB kavramını, doğasını (örn; konuya, bağlama ve bireye özgü doğası), nasıl ölçüleceğini netleştirmek adına özel sayılar yayımlamaktadır. PAB alan yazınının ülkemizde ki eğiliminin uluslararası alanda tartışılan konuların neresinde olduğunu anlamak için çalışmaların tematik incelemesinin yapılması gerekmektedir. İlk araştırma sorusuyla incelenen bu durum, Türkiye'de yayın yapan PAB araştırmacılarının 'PAB gelişimi/belirlenmesi' temasında yığıldığını, bilgi temelleri arasındaki etkileşim, PAB teorik çerçevesi, PAB bileşenleri arasındaki etkileşim ve ölçek geliştirme temalarında ise nadiren çalışma yürüttüklerini görmekteyiz. Sonuç olarak, ülkemizde yayımlanan PAB araştırmalarının uluslararası alanda yayımlanan PAB araştırmalarının amaçlarından oldukça uzak olduğunu belirtmek gerekir. Mesela, ülkemizde KAB ve PAB etkileşimini inceleyen sadece 2 çalışmaya ulaşılmıştır ve bu çalışmalardan birisi yeterli miktarda KAB'ın PAB için önkoşul oluşturduğunu, diğeri ise KAB'ın PAB'ı belirlediğini savunmuştur. Her iki iddianın da uluslararası alan yazında yer aldığı bir gerçek olsa da (örn; Abell, 2008) KAB ile PAB arasında var olan ilişkinin anlaşılması ulusal anlamda hem program geliştirme hem de uygulama aşamaları için önem arz etmektedir.

Çalışmanın yukarıda ki bölümlerinde bahsedilen önerilere ek olarak, öğretmen mesleki bilgi temelleri, konuya özgü mesleki bilgi, öğretmene bağlı duyuşsal faktörler, bireysel PAB, öğrenciye bağlı duyuşsal faktörler, öğrenci çıktısı kategorilerinin birbirlerini nasıl etkiledikleri üzerine araştırmalar yapılması gerekmektedir. Uluslararası alanda sıklıkla çalışma yürütülen alanların başında gelen PB, KAB ve PAB geliştirilmesi ve bu bilgi temellerinin etkileşimi konularında da araştırmalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 479-505.*

Aydın, S., Demirdöğen, B., Tarkın, A., Kutucu, S., Ekiz, B., Akın, F. N., Tuysuz, M., & Uzuntiryaki, S. (2013). Providing a set of research-based practices to support preservice teachers' long-term Professional development as learners of science teaching. *Science Education, 97,* 903-935.

Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 1105-1149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education, 30,* 1405-1416.

Bahcivan, E., & Cobern, W. W. (2016). Investigating coherence among Turkish elementary science teachers' teaching belief systems, pedagogical content knowledge and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(10), 62-86.

Borko, H., Cone, R., Russo, N. A., & Shavelson, R. J. (1979). Teachers' decision making. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), Research on teaching: Concepts, findings and implications (pp. 136-160). Berkeley, CA: McCutchan.

Chan, K. K. H., & Hume, A. (2019). Towards a consensus model: Review of how science teachers' pedagogical content knowledge is investigated in empirical studies. In A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teachng science* (pp. 3-76). Singapore: Springer.

Davis, E. A. (2003). Knowledge integration in science teaching: analysing teachers' knowledge development. *Research in Science Education, 34*(1), 21-53.

De Jong, O., & van Driel, J. (2001). The development of prospective teachers' concerns about teaching chemistry topics at a macro-micro-symbolic interface. In H. Behrednt, H. Dahncke, R. Duit, W. Graber, M. Komorek, A. Kross, & P. Reiska (Eds.), *Research in science education: past, present and future* (pp. 271-276). Dordrecht: Kluwer.

Demirdöğen, B., Hanuscin, D. L., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., & Köseoğlu, F. (2016). Development and natüre of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science. *Research in Science Education, 46,* 575-612.

Friedrichsen, P., van Driel, J. H., & Abell, S. K. (2011). Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education, 95,* 358-376.

Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. GessNewsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Boston: Kluwer.

Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. In A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). New York, NY Routledge.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher.* New York: Teachers College Press.

Hart, C. (2001). *Doing a literature search: A comprehensive guide for the social sciences.* London: Sage.

Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (2019). *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teachng science.* Singapore: Springer.

Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education, 45*(2), 169-204.

Loughran, J. J. (2007). Science teacher as learner. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.1043-1065). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. GessNewsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp.95-132). Boston: Kluwer.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Tousand Oaks: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları. Ankara.

National Research Council (1996). *Nationals Science Education Standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38*(3), 261-284.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and training: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57,* 1-2

Şimşek, N. & Boz, N. (2016). Analysis of pedagogical content knowledge studies in the context of mathematics education in Turkey: A meta-synthesis study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 16*(3), 799-826.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları .

Ek: Alan Taraması Sonucunda Elde Edilen Çalışmalar

Kod	Çalışmalar
1	Tekkaya, C., & Kılınç, D. S. (2012). Biyoloji öğretmen adaylarının evrim öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 406-417.
2	Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 567-605.
3	Alev, N., & Karal, S. (2013). Fizik öğretmenlerinin elektrik ve manyetizma konularına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 88-108.
4	İzci, K., & Yerdelen-Damar, S. (2016). Fizik öğretmenleri için pedagojik alan bilgisi testinin T**ürkçeye** uyarlanması**.** *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 709-759.
5	Mıhladız, G., & Doğan, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2), 380-395.
6	Aydın, S., & Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 479-505.
7	Özel, M. (2012). *Farklı öğretim deneyimine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin kimyasal tepkimeler konusundaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
8	Aydın, S. (2012). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin konuya özgü doğasının elektrokimya ve radyoaktivite konularında incelenmesi.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
9	Ekiz-Kıran, B. (2016). *Deneyimli kimya öğretmenlerinin karışımlar konusundaki fen öğretimi yönelimleri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki etkileşim*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
10	Yerli, F. N. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin madde ve ısı konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması.* Ahi Evran Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir.
11	Güler, F. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin algılarının incelenmesi.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
12	Özcan, H. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen içeriği ile ilişkilendirilmiş bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimi.* Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
13	Akın, F. N. (2017). *Deneyimli ve deneyimsiz kimya öğretmenlerinin reaksiyon hızı ve kimyasal denge konularında pedagojik alan bilgisi bileşenleri arasındaki etkileşimin doğası*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
14	Kutucu, E. S. (2016). Öğretmen adaylarının elektrokimya konusunda Pedagojik Alan Bilgisi ve Konu Alan Bilgileri a*rasındaki ilişkinin incelenmesi.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

15	İnaltekin, T. (2014). *Problem tabanlı öğrenme uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi.* Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
16	Demirdöğen, B. (2012). *Kimya* öğretmen adaylarının bilimin doğası konusunda pedagojik alan bilgilerinin gelişimi: Bir uygulama çalışması. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
17	Aşçı ,V. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisine etkisi.* Ahi Evran Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir.
18	Kartal, T. (2013). *Mikro öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının ısı ve sıcaklık konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişimine etkisi.* Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
19	Pirpiroğlu, İ. (2014). *Farklı mesleki deneyim ve bağlam bilgisine sahip fen ve teknoloji öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
20	Odabaşı, Y. C. (2014). *Fizik öğretmen adaylarının gölge ve görüntü oluşumu konularında pedagojik alan bilgileri.* Dokuz Eylül Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
21	Aydemir, M. (2014). Öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin araştırı*lması: genetik öğretimi durumu.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
22	Şen, M. (2014). *Fen bilgisi öğretmenlerinin hücre bölünmesi konusundaki pedagojik alan bilgisi ve konu alan bilgisi üzerine bir çalışma.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
23	Duran, M. (2014). *Farklı öğretim deneyimine sahip fen öğretmenlerinin asitler ve bazlar konusundaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi.* Dumlupınar Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kütahya.
24	Öktem, Ö. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay araştırmaları konusunda pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi.* Mersin Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.
25	Üner, S. (2016). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin konuya* **ö***zgü doğasının incelenmesi ve öğrencilerin öğretmenlerinin* **p***edagojik alan bilgisine ilişkin algıları.* Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
26	Uygun, H. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin karışımlar konusunda pedagojik alan bilgilerinin öğrencilerin fen tutum ve başarılarına etkisinin incelenmesi.* Dumlupınar Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Kütahya.
27	Köse, M. (2014). *Fen bilimleri öğretmenlerinin hücre bölünmeleri konusundaki pedagojik alan bilgilerinin geliştirilen bir ölçek aracılığıyla değerlendirilmesi.* Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
28	Bahçıvan, E. (2012). *Fizik öğretmenlerinin elektrik konusunun öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin ölçülmesi.* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
29	Taşdere, A., & Özsevgenç, T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.

30	Kaya-Şengören, S., & Odabaşı,Y. C. (2015). *Fizik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji, yöntem ve teknik bilgilerinin değerlendirilmesi.* 2. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
31	Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin didaktiksel dönüşüm kuramına göre analizi. *24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Amasya Üniversitesi, Amasya.
32	Çaylak, B., Kıran, D., & Teksöz, G. (2014). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama deneyimleri: Pedagojik alan bilgisi ve bileşenleri. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
33	Özel, M., & Doğan, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kimyasal tepkimeler konusundaki pedagojik alan bilgileri. *10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
34	Şen, M., & Öztekin, C. (2014). *Hücre bölünmesi konusunda sürece yönelik konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinin incelenmesi. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
35	Öktem, Ö., & Özgelen, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
36	Pirpiroğlu, İ., & Doğru, M. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimlerinin incelenmesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Çukurova Üniversitesi, Adana.
37	Taşdere, A., & Özsevgeç, T. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Çukurova Üniversitesi, Adana.
38	İnaltekin, T., & Şahin, F. (2012). Fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgilerinin problem senaryolarına dayalı olarak değerlendirilmesi: Test geliştirme çalışması. 10*. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
	Demirdöğen, B. (2016). Fen öğretim yönelimleri ile pedagojik alan bilgisi bileşenleri arasındaki etkileşimler. *12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
	Çınar, S. (2015). Fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki. 2*. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (381-396)

HASTANE OKULLARINDAN HASTANE SINIFLARINA GEÇİŞLE BİRLİKTE ORTAYA ÇIKAN SORUNLARIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNDEN İNCELENMESİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yılmaz TONBUL[1], Necati ALTINHAN[2]

* Bu araştırmanın bir kısmı 23-25 Mart 2018 tarihleri arasında Afyon'da düzenlenen 'Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresinde (UBEK)' sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bornova, İzmir. yilmaztonbul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3674-619X.
2 Yüksek Lisans Öğrencisi Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bornova, İzmir. necatialtinhan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1564-766X.

Geliş Tarihi: 25.10.2018 **Kabul Tarihi:** 23.07.2019

Öz: Bu araştırmada, hastane okulları uygulamasından hastane sınıflarına geçişle birlikte ortaya çıkan yasal düzenlemelerle, örgütsel yapılanmayla ve kurumsal işleyişle ilgili eğitimsel ve yönetsel sorunlar saptanarak, bulgular doğrultusunda önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu; İzmir İl Merkezinde bulunan 5 hastane sınıfındaki, farklı branşlardan 9 hastane sınıfı öğretmeni ve bu sınıfların bağlı olduğu 4 okulun okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formuna verilen yanıtların içerik analizi ile çözümlenmesi ve konuyla ilgili yasal düzenlemelerin incelenmesi yolu ile elde edilmiştir.

Bulgular şöyle özetlenebilir: Hastane sınıflarında örgütlenme ve yetkilendirme karmaşası ile işleyişi açıklayacak ve kolaylaştıracak bir yönerge gereksinimi bulunmaktadır. Diğer kurumlar ile eşgüdüm sağlama ve hastane sınıflarının denetiminde etkili olacak bir yapının olmadığı anlaşılmıştır Okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde, hastane sınıflarının gereklilik algısı ve bu okullara yüklenen anlamda sorunlar bulunmuştur. Burada görev alacak olan öğretme ve yöneticilerde bilgilendirilme, eğitim ve deneyim eksikliği, denetim, bütçe ve özlük hakları ile ilgili sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hastane sınıfları, yönetsel ve öğretimsel sorunlar

A RESEARCH ABOUT THE PROBLEMS THAT ARISE WITH THE TRANSITION FROM HOSPITAL SCHOOLS TO HOSPITAL CLASSROOMS

Abstract:

The purpose of this study is to reveal the educational and managerial problems like legal, organizational structure and ınstitutional processes, which occurs after the change process from hospital schools to hospital classroom application and to develop proposals according to the findings. In this qualitative research explanatory case study design was used. The participants of this study were composed of all 5-hospital classrooms in Izmir and their teachers (9) also the principals of 4 schools which these hospital classrooms are connected. The data of the research are collected by analyzing trough contend analysis techniques of an interview form developed by the researchers and examining of the legal arrangements.

The findings could be summarized as follows: There is an organization and authority complexity, and a necessity of instruction that clarifies and facilitates the mechanism. There is a lack of coordination with the other institutions and a structure which will be effective in audit of hospital classrooms. The perception of necessity for these classrooms and the meaning loaded to these schools by the principals and teachers are problematical. Teachers and principals working in such classrooms and schools have problems in not informing enough about the mechanism, having a lack of experience in education, audit, there are budget and personnel benefits.

Keywords: Hospital classrooms, managerial and instructional problems

Giriş

Sürekli değişen ve gelişen dünyada eğitim ve öğretim hizmetlerine verilen önem git gide artmaktadır. Değişimin sürekliliği olgusu, okul çağı çocuklarının eğitim ve öğretim süreçlerinde de devamlılığı gerektirmektedir. T.C. Anasayası'nın (TC, 2011) 42. maddesine göre de kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. UNİCEF'le 1989 yılında içinde Türkiye'nin de olduğu ve 191 ülkenin imasıyla gerçekleşen yapılan 'Çocuk Haklarına Dair Sözleşme' incelendiğinde, her düzeyde eğitim planlaması yapılırken her çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, dolayısıyla her çocuğun eğitime erişim hakkının korunması ilkesinin kabul edildiği görülmektedir (Unicef,

2004). Bu amaçla, hastanelerde uzun süren tedavileri nedeniyle, eğitim ve öğrenim hizmetlerinden yoksun kalan çocuklar için çeşitli uygulamaklar bulunmaktadır. Bunlar üç başlık altında ele alınabilir: Hastanede yatan tüm yaş gruplarını kapsayan çocuklara (0-18 yaş) yönelik eğitim, eğlence, spor ve kültürel etkinlikleri içeren 'Hastanede Oyun ve Eğlence Programı'; hastalığı nedeniyle hastanede yatan çocukların korku ve kaygılarını gidermek amacıyla yapılan aşamalı eğitim 'Hastaneye Hazırlayıcı Eğitim Programları' ve hastanede uzun süreli yatan okul çağı çocuklarının, okuldaki eğitim ve öğretimlerinin hastanede devam ettirildiği 'Hastane Okulları Programları' Bilir, Baykoç, (1995;81). Hastane ortamlarında uzun süre kalan çocuklarda yaşanan akademik başarı düşüşüne bağlı olarak dışlanma duygusu ve depresyon gibi olumsuzluklar yaşandığına dair bulgular bulunmaktadır (Lemke, 2004, 1). Bu uygulamaların, hastalıkları veya özel durumları nedeniyle uzun süre yatarak tedavi görmek zorunda kalan çocukların tedavi ve iyileşme süreçleri açısından zorunluluk olduğu (Borgioli ve Kennedy, 2003, 6) ve okula uyumlarını (Sexson ve Madan-Swain, 1993, 115) kolaylaştırdığına yönelik araştırma bulguları bulunmuştur. Ülkemizde günümüze kadarki en yaygın uygulama, hastane okulları adı altında yürütülmüştür. Bu uygulama, 2012 yılından itibaren ise hastane sınıfları olarak sürmektedir

Hastane okullarına, normal eğitimde bulunan ve hastalıklarının tedavisi için hastanede yatan okul çağı çocukları devam etmektedir. Bu hastalıklar kan hastalıklarından, kronik böbrek yetmezliği, kas-iskelet sistemi hastalıkları, kronik nörolojik hastalıklara kadar geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir Baykoç (2006;185). Hastane okul programları; Hastanede devam eden teşhis, tedavi ve ameliyat işlemleri dikkate alınarak normal eğitim programlarına göre daha esnek uygulamaları gerektirir. Hastane okullarının amacı: Hastanelerde yatan okul dönemi çocuklarının okul yaşantılarının kesintiye uğramadan hastane ortamında devam ettirilmesi ve çocuğun kendi okuluna dönüşünde eğitiminin kesintisiz olarak devamının sağlanmasıdır Baykoç, (2006;163). Hastane okulları ülkemizde ilk olarak 1994 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 625 Sayılı Özel öğretim kurumları kanununa istinaden M.E.B.'lığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak açılmıştır. Hastane Okulları kurulduğu günden bu yana, Milli Eğitim Bakanlığı Hastane İlköğretim Kurumları Yönergesine göre işletilmiştir. Hastane okulları kurulduğu 1994 yılından itibaren bağımsız bir kurum olarak çalışmıştır. 2012 yılında Milli Eğitim sisteminde yapılan yapılandırma ve zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması uygulaması sürecinde, özel eğitim kurumları yönetmeliğinde yapılan değişiklikle, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 42. maddesi, 21.02.2012 tarihinde ve 28360 sayılı resmi gazetede yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmeliğin (M.E.B., 2012) 15. maddesiyle yeniden düzenlenerek hastane okulları, hastane sınıflarına dönüştürülmüştür. Hastane sınıfları, genel anlamda hastanelerde uzun süre tedavileri devam eden çocukların eğitim ve öğretim hizmetlerinden geri kalmamaları için M.E.B.'nca hastane binaları içinde kurulan hastane

okullarının bünyesinde bulunan eğitim alanlarıdır. Özel anlamda ise hastane okullarının, 2012 yılında, kurum olarak kapatılmasından sonra bu okulların içindeki sınıf veya sınıfların, hastaneye yakın mesafede bulunan bir ilköğretim ya da ortaöğretim okuluna bağlanmasıyla oluşturulan eğitim ve öğretim birimleridir.

Hastane okullarından hastane sınıfları uygulamasına geçiş, salt ad değişikliği ile sınırlı değildir. Hastane okulları kurum olarak kapatılmış, statüleri okul düzeyinden "sınıf" düzeyine indirilmiştir. Bununla birlikte hastane sınıflarındaki yönetim yapısı olan müdür yetkili öğretmen uygulaması sona erdirilmiştir. Hastane okulları uygulamasında, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri şubesine bağlı olarak faaliyet gösteren bu kurumlar, hastane sınıflarına dönüşmesiyle, hastanelere en yakın mesafede bulunan bir okulun bir sınıfı olarak çalışmaya başlamıştır. Yasal ve örgütsel düzeyde gerçekleşen bu değişimin, beraberinde bir takım sorunları getirdiği anlaşılmaktadır. Türkiye'deki Hastane Okullarında sistemin ilk kurulduğu 1994 yılından itibaren bu okullarda çalışan, mesleki ve yönetsel tecrübeleri 22 yıla yakın olan, öğretmen ve müdür yetkili öğretmenlerin birikim ve deneyimlerinden yoksun kalmıştır. Hastane okullarında kurulduğu günden bu yana her okul için 2 öğretmen görevlendirilmiş ve bunlardan birisi müdür yetkili öğretmen kadrosu ile hem yönetici olarak çalışmış hem de öğretmenlik yapmaya devam etmiştir. Bu süreçte yönetici olarak görevleri arasında okulun tüm ihtiyaçlarını karşılamaktan, eğitim ve öğrenim hizmetlerinin düzenlenmesi ve denetimi, hastane okuluna devam eden öğrencilerin geçici kayıtlarının tutulması, devam takip ve izlemlerinin yapılması, ölçme ve değerlendirmelerinin yapılması, öğrencinin kayıtlı olduğu okula, hastane okuluna devam ettiğine dair not evraklarının ve diğer ilgili evrakların gönderilmesi, hastane okulunda eğitim alan çocukların diğer branş öğretmeni ihtiyaçlarının tespit edilip, dışarıdan gelecek branş öğretmenleri (Müzik, Resim, Matematik, vb) için ilgili makamlar ile (İl veya ilçe milli eğitim müdürlükleri) görüşmelerin yapılması, öğretmenlerin derse devam durumlarının takibi, okul için gerekli olan maddi koşulların sağlanması için ilgili kamu ve sivil toplum kurumları ile görüşmelerin yapılması esas olmak üzere okul müdürünün, kanunda adı geçen diğer tüm görev yetki ve sorumluluklarını yerine getirmekte idiler. Kısacası her hastane okulu bağımsız bir kurum olarak kendi içinde bir yönetim yapısı bulundurmaktaydı. Kurumsal değişim süreçlerinde kurumların olumlu deneyim ve birikimlerini göz ardı etmeme ilkesinin kurumsal amaçların gerçekleştirilmesinde önemli rol oynadığı söylenebilir. Yine sistem yaklaşımı da kurumsal düzeydeki değişim girişimlerinde sistemin tüm bileşenlerinin değişimden nasıl etkileneceğinin dikkate alınmasını öngörür (Başaran, 2004). Yaşanan sorunlardan doğrudan etkilenen taraflardan biri olan İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları ve Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Başhekimliğinin, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yazdığı resmi yazıda bu sorunlar şöyle dile getirilmiştir Bor (2017;1-2)

'Hastane Eğitim Hizmetleri Kılavuzunda (M.E.B, 2015) ortaöğretim öğrencilerine yönelik öğretmenlerin görevlendirmelerinde açıklıklar bulunmaktadır; öğretmenlerin

düzenli geliş gidişlerinin denetiminde, yazışmalarda yetki sorunu görülmektedir; yaz tatillerinde hastane sınıfları kapanmaktadır; halk eğitim merkezleri gibi kurumların hizmetlerinden artık yararlanılamamaktadır.

Yurtiçi alanyazında hastane okulları ve sınıfları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların daha çok hastane okullarının sorunları ve hastane okullarından hizmet alan öğrencilerin ve onların velilerinin ihtiyaç ve beklentileri üzerine yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmalar şöyle özetlenebilir: Hastane okullarının ilk kurulduğu yıllarda, hastane okullarından hizmet alan çocukların gözünden hastane okullarının gerekliliği ve yararlığı (Bilir ve Baykoç, 1995); hastane okullarından eğitim-öğretim hizmeti alan çocukların ve bu çocukların velilerinin görüşlerine başvurulan çalışmalar (Kılıç, 2003; Kılıç, 2004; Bozdoğan, 2012); hastane okulu yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Sezgin, 2006); ülkemizdeki hastane okullarının yapısal ve işlevsel durumları üzerine karşılaştırmalı çalışmalar (Bor, 2007); hastane okullarının niteliği, fiziki durumu, iletişim ve etkileşim, sosyal etkinlikler, öğrenci niteliği, rehberlik ve denetim boyutları ile ilişkili araştırmalar (Işıktekiner ve Akbaba Altun, 2011); hastane okullarının mevcut durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili çalışmalar (Kamışlı, Yanpar Yelken, Akay, 2013; Kamışlı, 2014). Hastane de yatan çocukların eğitim öğretim alanındaki gereksinimlerini saptamaya yönelik araştırmalar da (Ünüvar, 2011; Gültekin, Boyraz ve Uyanık, 2017)) bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, hastane okullarının, hastane sınıflarına dönüşmesinden sonra çok az sayıda araştırmanın yapıldığı; yapılanların ise öğretmen görüşleriyle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazın taraması sınırlılığı kapsamında hastane okullarının, örgütsel ve yapısal olarak değişime uğrayıp, hastane sınıfına dönüştürülmesi sürecinden sonra, bu dönüşüme bağlı olarak yaşanan yönetsel sorunların çalışılmadığı söylenebilir. Hastane sınıflarının bağlı olduğu okulların yöneticilerinin de görüşlerine yeterince başvurulmadığı görülmektedir. Bu araştırmada, yaşanan bu değişimden kaynaklanan yönetimsel ve uygulamaya dönük sorunların saptanmasına çalışılacaktır. Çalışmada, hastane sınıflarının işleyişine yönelik (1) yasal düzenlemelerle ilgili sorunların belirlenmesi ve (2) hastane sınıflarının işleyişinde karşılaşılan eğitimsel ve yönetsel sorunların saptanarak, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma modeli

Hastane sınıflarının yönetiminde karşılaşılan sorunların incelemesini amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması modelinde yürütülmüştür. Veriler, doküman inceleme ve görüşme tekniği aracılığı ile toplanmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; İzmir İl Merkezinde bulunan 5 hastane sınıfındaki, 9 hastane sınıfı öğretmeni ve bu sınıfların bağlı olduğu 4 ilkokulun 4 okul yöneticisi

gönüllü katılım sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı kadın, 3'ü erkektir. Branş dağılımı açısından 3 sınıf öğretmeni, 2 yabancı dil, 1 matematik, 1 çocuk gelişimi, 1 biyoloji öğretmeni bulunmaktadır. Öğretmenlerin ikisi 5 yıllık kıdeme sahipken, 7'si 16 yıl ve üzerinde bir çalışma geçmişine sahiptir. Öğretmenlerin 4'ü 3; 5'i ise 8 yıldan fazla bir süre hastane okulları veya sınıflarında görev almışlardır. Öğretmenlerden 5'i bu alanla ilgili bir hizmet içi eğitim alırken, 4'ü almamıştır.

Hastane sınıfının bağlı olduğu ilkokullardaki yöneticilerin 3'ü erkek ve 1'i kadındır; okul yöneticilerinin fizik, beden eğitimi, sosyoloji ve eğitim yönetimi branşlarına dağıldıkları; tümünün 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübesi bulunmakta; tümü hastane sınıfı/okulu olarak ilk kez yöneticilik yapmışlardır. Okul yöneticilerinden hiç biri bu alanla ilgili bir hizmet içi eğitim almamıştır.

2.3. Veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, konuyla ilgili yasal metinlerden ve araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yasal metinler olarak, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu; 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği; Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi (2010) ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Kılavuzu (2015) incelenmiştir.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, problem durumu dikkatle alınarak soru havuzu oluşturulmuştur. Ön uygulama için bu okullarda görev yapmış 2 öğretmen ve okul yöneticisine formlar uygulanmıştır. Ön uygulamanın değerlendirme sonuçları ve alanyazın taraması sonuçlarına göre geliştirilen görüşme formu, kapsam ve yapı geçerliliğini sağlamak almak amacıyla nitel araştırma dersi veren bir öğretim üyesine, uzman görüşü vermesi için sunulmuştur. Gelen öneriler dikkate alınarak geliştirilen görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak çalışma grubuna uygulanmıştır. Örneklemi oluşturan hastane sınıflarının bağlı bulunduğu kurumların yöneticileri ve hastane sınıfı öğretmenleriyle çalıştıkları kurumlarda, mesai saatleri içinde iş akışını aksatmayacak şekilde uygun saatlerde, ve istedikleri alanlarda görüşme formu rehberliğinde, yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. 4 Okul yöneticisi ve 9 hastane sınıfı öğretmeni ile görüşmeler yapılırken, ortamda onları rahatsız edecek, cevaplarını etkileyecek, kişi ya da kişiler bulundurulmamaya çalışılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce tüm katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış, araştırmanın yasal izin belgesi gösterilmiştir. Ayrıca, görüşme başlamamadan önce görüşme formu gösterilmiş ve görüşülen kişiye, görüşmeye başlamadan önce sorusu olup olmadığı sorulmuş, sorulan sorulara ilgili yanıtlar verilerek ortamın güvenirliği sağlanmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticilerine ve hastane sınıfı öğretmenlerine birer kod verilerek (M-1,M-2,M-3,M-4-, Ö-1,Ö-2,Ö-3.....Ö-9) katılımcıların kimliğinin gizliliği sağlanmıştır.

Belirtilen yasal metinler, kendi içerisindeki ve diğer yasal düzenlemelerle tutarlılığının yanı sıra, uygulama ile örtüşme durumu açısından da incelenmiştir. Ayrıca gö-

rüşme soruları doğrultusunda hastane sınıflarının uygulamaya nasıl geçirildiğine dair görüşme kayıtlarının içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi kodlama, temaların bulunması, verilen kod ve temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Araştırmada nitel veri toplama sürecinin iç geçerliği (inandırıcılık) katılımcı teyidi, uzman incelemesi ve yapılan görüşmelerin sürelerinin uzun tutulması ile dış geçerlik için ayrıntılı betimleme yöntemi kullanılmıştır. İç güvenirlik için tutarlık incelemesi, dış güvenirlik için ayrıca bir uzman tarafından gerçekleştirilen teyit incelemesi yapılmıştır. Araştırmacının konumu, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Buna ek olarak gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile ya da diğer araştırmacıların talep etmesi söz konusu olursa araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Alanyazında bu uygulamalarla, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğinin artırıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 255-9) görülmektedir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. Araştırmanın birinci alt problemi

Araştırmanın birinci alt problemi 'Hastane Sınıflarının işleyişine yönelik yasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?' biçiminde idi. İlgili yasal düzenlemelerin incelenmesi sonucunda bulgular iki başlıkta toplanmıştır: (1) Örgütlenme ve yetkilendirme karmaşası; (2) işleyişi açıklayacak ve kolaylaştıracak yönerge eksikliği.

Hastane okulları ülkemizde ilk olarak 1994 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim kanunu, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ve 625 Sayılı Özel Öğretim kurumları kanununa istinaden Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak açılmıştır. 2012 yılında Hastane Okullarının kapatılarak, Hastane Sınıflarına dönüştürülmesinden sonra, bu sınıfların yönetimi hastaneye yakın bir ilköğretim okulunun müdürlüğüne bağlanmıştır. Hastane sınıfları ise şu anda M.E.B. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmaktadır. Hastane Sınıflarının çalışma yönergeleri ise; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği M.E.B.(2006) ve buna bağlı Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesidir (M.E.B., 2010). Hastane okullarının kapatılarak hastane sınıflarına dönüştürülmesinden sonra, M.E.B.'lığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, MEB, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) ve Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri yönergesi (2010) dikkate alınarak, Hastanede Eğitim Hizmetleri Kılavuzu (2015) yayımlanmıştır. Bu kılavuzda, "Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci hastanede yatarak tedavi gördüğü sürece eğitim hizmetinden yararlanır. Eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesi herhangi bir süreye Bağlı Kalmaksızın İl/İlçe Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunca Yapılır. (2015;2) " denmektedir. Yine MEB. Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi'ne (2010;103) göre, 'Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık

Bakanlığı ve üniversiteler arasında imzalanan protokol doğrultusunda hastanelerin bünyesinde ilköğretim okulu açılması ile ilgili iş ve işlemleri yürütür' denmektedir. Hastane sınıflarının yönetimindeki mevzuattan kaynaklanan sorunun tam da burada olduğu görülmektedir. Şu an pratikte hastane sınıfları, ilköğretim okullarının yönetimine bağlıdır; yani bir "özel eğitim kurumun" yönetimi, sağlıklı çocuklar için eğitim ve öğretim hizmeti veren bir kurumun yönetimine bağlanmıştır. Hastane sınıflarının bağlanacağı okulların yöneticilerinin belirlenmesinde özel eğitim alanında yetkinlik aranmamaktadır. Hastaneye en yakın okul olma özelliği, hastane sınıfından sorumlu olmada yeter koşul olarak belirlenmiştir.

Öte yandan zorunlu öğretim süresinin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte söz konusu hizmet kapsamına ortaöğretim kurumları düzeyinde eğitim gören öğrenciler de alınmıştır. Bu durum, Hastanede Eğitim Hizmetleri Kılavuzunda (2015;2) şöyle belirtilmektedir: 'Sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi görmesi nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler bu hizmetten yararlanır.' Kılavuzla düzenlenen bu durumun da önceki yönetmelik ve/veya yönergelerde düzeltilerek güncellenmesi gerekmektedir.

3.1. Araştırmanın ikinci alt problemi

Araştırmanın ikinci alt problemi için veri toplamak amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun çalışma grubuna uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi sonuçlarına göre, hastane sınıflarının işleyişinde karşılaşılan sorunlara yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, iki temada toplanmıştır. Bunlar (1) yönetimsel ve örgütsel sorunlar ile (2) eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin sorunlardır. Bulgular, Tablo 1'de temalar, alt kategoriler biçiminde verilmiş, sonrasında doğrudan alıntılarla desteklenerek alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

Tablo 1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre hastane sınıfları uygulamasında karşılaşılan sorunlar

Yönetimsel ve örgütsel sorunlara ilişkin temalar ve alt kategoriler
• Hastane sınıflarına yönelik algı sorunu ✓ İlgisizlik, bilgisizlik ✓ Eğitim öğretim faaliyeti kapsamında değerlendirmeme ✓ İş yükü olarak görme • Yönetimsel sorunlar ✓ Eşgüdüm sağlayacak yapı eksikliği ✓ Görevlendirme sorunları • Bütçe sorunları • Denetleme sorunlar
Eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin temalar ve alt kategoriler
• Öğretim ortamlarının yetersizliği ✓ Mekan ve ders araç gereçleri yetersizliği ✓ Birleştirilmiş sınıf uygulamaları • Öğretmenlerin yeterlikleri ✓ Öğrenci beklentilerini karşılayabilme ✓ Mesleki eğitimler

Tablo 1'e göre hastane sınıflarının varlık nedenine ilişkin bir algı sorunu olduğu anlaşılmaktadır. Bir okul yöneticisi, bu okullara yönelik ilgi ve bilgi sorunu olduğunu dile getirilmiştir.

"İlçe milli eğitim müdürü bana sayı sordu sınıfta kaç öğrenci var diye, ben de dedim sayı belirsiz. İlçe milli eğitim müdürü hastane sınıfları hakkında yeterince bilgiye sahip değiller." (M1)

Bir öğretmen, okul yöneticilerinin bu konuda bilgisiz olduklarını şöyle açıklamıştır.

'Bağlı bulunduğumuz okulun yöneticileri için de hastane sınıfı bilinmezlik. Onlara uygun değiliz. Normal çocukların eğitim süreci içinde değiliz çünkü. Bağlı bulunduğumuz okulun sene başında toplantıları oluyor. Onlara katılıyoruz. Sadece oradaki okulun sorunları konuşuluyor. Biz daha çok dinleyici olarak gidiyoruz. Ayrı bir okulken bu manada daha iyiydik. Yöneticiler tam olarak hastane sınıfını bilmiyorlar, yapısını işleyişini, amacını bizim anlattığımız kadarı ile konuya vakıflar.' (Ö7)

Bir okul yöneticisi, .buradaki eğitimin, okullardaki ile karşılaştırılamayacağını belirtirken, yaptıkları işi öğretimsel bir faaliyet olarak görmediğini dile getirmiştir.

'Eğitim öğretim bir süreçtir. Kısa dönemli oraya gelen (hastane sınıfına) çocukların durumu eğitim öğretim faaliyeti diyemeyiz. Eğitim öğretim kavramının karşılığı

değildir. Moral, isteklendirme, oyun, eğlencedir bunlar; eğitim öğretim kavramlarının hizmetlerini kapsamaz. Öğretmenlik değil de, palyaçoluk yapıyoruz"(M3)

Hastane sınıflarına yönelik hizmetleri angarya olarak görmeye yönelik görüşler de dile getirilmiştir.

"Oraya da enerji harcıyorum, ekstra sorumluluk demek bu. Bu işi Angarya olarak görüyoruz. Görev alanımızın dışına taşınmış bir işimiz var. Okul müdürüne haftada 2 saat ücret tahakkuk ettirilebilir." (M3)

Sağlık hizmeti verilen bir yerde eğitim hizmetini örgütleme, okul yöneticilerine angarya gibi geliyor." (ö5)

Hastane okullarının ve sınıflarının, buralara devam eden çocuklar için taşıdığı önemi ortaya koyan çok sayıda araştırma. (Bozdoğan, 2012, 45-46; Gültekin, Boyraz, ve Uyanık, 2017, 111; Kamışlı, vd., 2013, 346; Kılıç, 2003;6-52; Işıktekiner ve Akbaba Altun, 2011;320; Tarcan, 2007, 26-7) bulunmaktadır. .Bulgular, bu ortamların çocukların eğitimden soğumamasına, derslerden geri kalmamalarına, okula uyum ve tedavi süreçlerine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da katılımcılar bu uygulamayı yararlı bulmakta, ancak ortada bir ilgisizlik ve bilgisizlik olduğunun da altını çizmekteler. Hastane sınıflarının yönetimlerinin, ilkokulların yönetimine bağlanması, yöneticilerin iş yükünü arttırmıştır. Bu örgütsel değişimle birlikte, hastane okullarında çalışan öğretmenlerin kadroları, bu okullara aktarılmış özlük işleri ve personelle ilgili tüm işlemler, bağlı bulundukları okul yönetimlerince yürütülmeye başlanmıştır. Ayrıca branş öğretmeni görevlendirmelerinde il ve ilçe bazındaki üst makamlarla bürokratik iş yükünde artma olmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yarıya yakını ve yöneticilerin hiç birinin uygulama ile ilgili bir eğitim almamış olması, hastane sınıfı uygulamasının yasal, örgütsel ve eğitsel boyutta birçok sorunu barındırıyor olması gibi nedenlerin bu bulguya neden olduğu ileri sürülebilir. Aşağıda hastane sınıflarına geçişle birlikte ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşlere, doğrudan alıntılarla desteklenerek yer verilecek ve alanyazın içerisinde yorumlanmaya çalışılacaktır.

Katılımcılar, hastane sınıfları uygulamasında eşgüdüm sağlayacak yapı eksikliği olduğu konusunda görüş birliği içerisindedir. Uygulamada da farklılıklar göze çarpmaktadır.

"Bu sınıflarda çalışan sistemi takip eden ilgili bir personel olması lazım, eskiden kendisi bir kurumken müdür yetkili öğretmen varmış. Şimdi direk bize bağlı, resmi olarak bir koordinatörlük sistemi olmalı diye düşünüyorum. Bir kez öğrenci kabulündeki farklılıklar var. Bazıları tüm düzeylerdeki (ilkokul-orta okul–lise) öğrencilere hizmet verirken, bazıları da sadece ilkokul düzeyine hizmet veriyor. Bir standart yok" (M1)

Öte yandan branş öğretmeni görevlendirmede de sorunlar olduğu belirtilmiştir.

'Daha önce ilköğretim okuluydu, eskiden var olan hastane okulu hastane sınıfına dönüştürüldü ve tüm düzeydeki çocuklara hizmet vermeye başladı. Şimdi bırakın lise

öğrencilerine branş dersi öğretmeni getirmeyi, 5-6-7. sınıf öğrencileri için bile ders veremiyoruz". (Ö3)

Hastane sınıflarına ödenek yokluğu başka bir sorun olarak dile getirilmiştir.

'Genel anlamda bütçemiz yok. Yardımlarla yaşıyoruz. MEB ödenek vermiyor, bağlı olduğumuz okul vermiyor, hastane vermiyor. Hayırseverlerin desteği ile ayakta duruyoruz." (Ö6)

Okul ile hastanenin farklı yerlerde olmasının denetimle ilgili sorunlara yol açtığı belirtilmiştir.

'Bu sınıflar varla yok arası, hayali gibi bir şey. Hiç bir denetimin olmadığı öğretmenin mesaisini nasıl takip edeceğiz? Kontrolünü yapamadığın çalışanın yönetimini nasıl yapacaksın?" (M3)

Öğretim ortamlarının yetersizliği temasında toplanan sorunların, öğretim ortamlarının yetersizliği ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

'Normalde yönetmeliğe göre hastane sınıflarının ilkokul için ayrıca ortaokul için ayrı lise için ayrı olması lazım. Bazen ilk–orta ve lise öğrencisi aynı yerde olabiliyor.' (Ö1)

"Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan sınıflarda yer açısından sıkıntı oluyor, orta okul ve lise çocuklarıyla öğretmenlerimiz çalışırken, biz genellikle ilk okul çocukları ile ders yapmıyoruz. " (Ö2)

Öğretim ortamlarının uygun olmayışı, tüm yaş gruplarının bir arada ders yapması kadar, özel eğitim gereksinimi duyan bu çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, öğretimsel yeterlikleri de ayrı bir sorun olarak dile getirilmiştir.

Buradakiler özel gereksinimi olan çocuklar. Onlara normal bir sınıftaki gibi matematik anlatamazsınız. Farklı eğitici etkinliklere ihtiyaçları var. Drama çalışmaları, müzik, resim veya görsel sanatlar, el sanatları gibi hem öğrenecekleri hem de hoşça vakit geçirecekleri etkinlikler yapılmalı. Konser verdirme, ürettiklerini sergileme fırsatı vb. verilmelidir bu çocuklara. Bunlar özel eğitimin alanına giren işler ve bizler maalesef çok verimli olamıyoruz.' (Ö4)

Ders dışında farklı eğitimsel aktivitelerin uygulanmasının sağlanması gerekir. Bu ortamlarda akıllı tahtaya, zengin ders materyallerine daha çok ihtiyaç var. Üstelik tüm bunları amacına uygun kullanacak öğretmen lazım. Buradaki öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri konusunda kuşkularım var.' (Ö8)

Hastane sınıfları birden fazla kurumun yöneticisi ile bürokratik işlemler yürütmektedir. İlk ve ortaokul öğrencilerinin işlemleri, sınıfın bağlı bulunduğu ilkokul müdürlüğünce yürütülmekte iken, lise öğrencilerinin notları ve diğer işlemeleri ise hastane sınıfına yakın noktada bulunan, lise öğretmenlerinin görevlendirildiği, lise

müdürlüğünce yürütülmektedir. Bu da hastane sınıflılarında yürütülen hizmetlerin, yönetiminin tek bir elde toplanamamasından kaynaklı sorunlara neden olabilmektedir. Hastane okulları döneminde, araç gereç ve malzeme temininden tüm yazışmaları yapma, kayıt işlemlerini, halk eğitim merkezleri gibi kurumlarla etkileşime geçme ve planlama işlemlerini müstakil yönetimler yaptığından, bugün itibarıyla işleyişte karşılaşılan sorunların daha az yaşandığı anlaşılmaktadır. Branş öğretmeni görevlendirmede, bu öğretmenlerin hasta çocuklarla eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmede de sorunlar saptanmıştır. Okul yönetiminin ilkokula bağlı olmasına rağmen, lise öğrencileri için okula yakın bir liseden gelen öğretmenlerle yürütülen bürokratik işlemlerin artması ve çift başlılık; bu öğretmenlerin eğitim öğretime bakış açısı (Işıktekiner ve Akbaba Altun 2011;335-8) gibi sorunların bundan önceki hastane okulu uygulamasında yaşandığı görülmektedir. Adına ister hastane okulları isterse hastane sınıfları densin, bu uygulamanın, okullarda 'sağlıklı' çocuklara verilen eğitimden farklı bir anlayışla örgütlenmesi ve yürütülmesi gerektiği görülmektedir. Bolman ve Deal tarafından geliştirilen Dört Çerçeve Kuramı (Bolman ve Deal, 2003, 40), örgütlerin işleyişini anlamada yeni bir çerçeve sunmaktadır. Herhangi bir kurumsal değişimde, insan kaynağının niteliği, konuyla ilgili tarafların beklentileri ve temel değerler çerçevesi dikkate alınmadan, değişimin salt yapısal boyutla (örgütsel yapı, yasal düzenlemeler vb.) sınırlı kalması durumunda, kurumsal amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmeyeceği söylenebilir.

Hastane sınıflarının bütçesiyle ilgili sorunlar incelendiğinde, bu sınıfların hastaneden veya bağlı bulundukları okuldan maddi destek almadıkları görülmüştür. Sınıfların kullanıldığı elektrik, su ve ısınma giderleri hastane binası içerisinde olduğu için, giderleri hastanelerce karşılanmaktadır. Bunların dışında hastane yönetimleri, hastane sınıflarına herhangi bir parasal yardım sağlamamaktadır. Okul yönetimleri de hastane sınıflarına maddi destek sağlamamaktadır. Hastane sınıfları kırtasiye ihtiyaçlarını, gönüllü kişiler, kurum ve kurulların, vakıf veya derneklerin sağladığı yardımlar ile gidermeye çalışmaktadır. Kamışlı, vd.'lerinin (2013;340) çalışmasında da öğretmen görüşlerine göre hizmet verirken karşılaşılan problemlere ilişkin bulgularda maddi kaynak sıkıntısı birinci sıradadır. Bu bulgu diğer araştırmalar Bozdoğan (2012, 108), Işıktekiner ve Akbaba Altun (2011, 328), Kamışlı'nın (2014;101), bulgularıyla örtüşmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak ekonomik sorunların gerek hastane okulları gerekse hastane sınıfları döneminde varlığını koruduğu söylenebilir.

Hastane sınıflarının denetimi konusunda da sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır. Denetimin, salt kontrol amaçlı bir yönetim süreci olmadığı, saptama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarıyla birlikte ele alınarak, buradaki uygulamaların gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelme konusunda yetkin uzmanlara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Işıktekiner ve Akbaba Altun'un (2011;326) araştırma bulgularında öğretmen görüşlerine göre müfettişlerin hastane okullarını bilmediği, öğrenci durumuna göre eğitim ve öğretim programının esnek

olması gerektiğini kavrayamadıklarını ve var olan statükoya göre denetlemek istedikleri görülmektedir. Ders teftişinin artık okul yöneticisi tarafından yapıldığı dikkate alındığında, özel eğitim kapsamına giren bir uygulamayı denetlemede okul yöneticilerinin yeterlikleri de, sorunun farklı bir boyutunu oluşturmaktadır. Öte yandan çalışma grubundaki hiçbir okul yöneticisinin bu konuda bir hizmet içi eğitiminin olmadığını da belirtmekte yarar var.

Hastane sınıflarının, fiziki düzenleme ve donamım açısından öğretimsel etkinliklere uygunluğu konusunda ortaya çıkan sorunların, hastane okulları uygulamasında da olduğu (Bozdoğan, 2012, 16; Işıktekiner ve Akbaba Altun, 2011;323; Kamışlı, vd. 2013;340; Tarcan, 2007, 30) ve hastane sınıflarına geçişle birlikte devam ettiği (Gültekin, Boyraz, ve Uyanık, 2017, 113) ile ilgili araştırma bulguları bulunmaktadır. Bu kurumların çağdaş öğretim teknolojilerinin gerektirdiği araçlarla donatılması kadar, bu sınıflara özgü nasıl fiziki düzenlemelerin yapılması gerektiği, hangi uygulamaların etkili olduğuna dair ülkemiz alanyazınında eksikler bulunmaktadır. Ortaya çıkan sorunların kaynağının, tüm paydaşlardaki bu uygulamaya dönük farkındalık eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar şöyle özetlenebilir: Hastane sınıflarında örgütlenme ve yetkilendirme karmaşası ile işleyişi açıklayacak ve kolaylaştıracak yönerge eksikliği vardır. Hastane sınıflarına yönelik farkındalık düşüktür. Hastane okullarından hastane sınıflarına uygulamasına geçilmiş ancak, denetim, bütçe, özlük hakları, uygulamada standartlaşma ile ilgili sorunlar yaşanmaya devam etmektedir. Öğretim ortamları uygun değildir ve ders araç gereçleri yetersizdir. .Bu sınıflarda görev alacak okul yöneticileri ve öğretmenlerin, eğitim ve deneyim eksikliği bulunmaktadır. Bulgular dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmektedir:

1) Hastanede eğitim hizmetleri kılavuzu güncellenerek, ayrıntılı bir şekilde hastane sınıfları çalışma yönergesi olarak yayımlanabilir. Yönergede şu düzenlemelere yer verilebilir:

- Hastane sınıflarını yönetimi il düzeyinde tek elde ve merkezi yapıya kavuşturulmalı; hastane okulu uygulamasının da gerisinde kalan hastane sınıfı uygulaması geliştirilmelidir. Bu kapsamda Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri bünyesinde var olan kurula bağlı olarak çalışabilecek, il düzeyinde hastane okulları müdürlüğü kurularak, ildeki tüm hastane sınıfları bu okula bağlanabilir.

- Mevcut haliyle devam edilecekse bu hastanelerde görevli öğretmenler arasından koordinatör öğretmen belirlenebilir. Planlama yapma, görevlendirme, farklı kurumlardan (ör. halk eğitim merkezleri, üniversiteler vb) destek isteme ile ilgili yazışmalar buradan yürütülebilir.

- Hastane sınıfları, zorunlu öğretim çağı (ilköğretim ve ortaöğretim) tüm öğrencileri kapsayacak biçimde öğrenci kabul etmelidir. Branş öğretmenleri için norm kadro uygulaması dikkate alınabilir.

- Öğretmenlerin çalışma saatleri düzenlenmeli; bu sınıfların yarıyıl ve yaz tatilinde açık tutulması sağlanmalı, çalışanların mali ve sosyal hakları gözetilmelidir. Hastane sınıflarının bağlı olduğu okul yöneticilerine ek ders verilebilir.

- Hastane sınıflarına merkezi bütçeden pay ayrılmalıdır. Bu sınıfların öğretimsel gereksinimleri (etkileşimli tahta, drama, müzik, resim ve atölye giderleri) bu bütçeden karşılanabilir.

2) Hastane sınıfı yöneticilerine, öğretmenlerine ve tedavi sürecinde yer alan tüm personele, buradaki eğitimin önemi, amacı, etkisi, içeriği hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir. Hastane sınıfı öğretmenlerinin ve yöneticilerinin katıldığı çalıştalar düzenlenebilir. Sorunlar tartışılabilir, görüş ve öneriler dile getirilerek uygulamaya katkı sağlanabilir. Bu ortamlara hastane personeli, hastalar ve aileleri de katılarak görüş ve önerileriyle destek verebilirler.

3) Hastane sınıflarını tüm topluma tanıtmak, farkındalık ve duyarlılık oluşturmak amacıyla kampanyalar düzenlenebilir, hastane içerisine broşürler asılabilir, personel tarafından bu durumdaki hastalara, bu sınıfların varlığı ve bu olanaklara erişim konularında bilgilendirmeler yapılabilir. Eğitim fakültelerindeki derslerde ve staj uygulamalarında bu uygulamalara yer verilebilir.

4) Yeni kurulan büyük hastaneler başta olmak üzere, belirli ölçekteki tüm hastanelerde bu sınıflar, uygun araç gereçlerle donatılarak oluşturulabilir. Sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, MEB ve Sağlık Bakanlığı'nın katılımları ile bu sınıfların nasıl olması gerektiği, bütçenin nasıl sağlanacağı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

5) Bu araştırma başka Türkiye'de başka illerde de yapılabilir. Araştırma örneklemine ebeveynler, sağlık çalışanları (hekim, hemşire, personel) dâhil edilebilir. Bu sınıfların, hasta çocukların tedavi süreçlerine etkisine yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir. Hastane sınıflarında eğitim alıp taburcu olduktan sonra okullarına dönen çocukların derslere uyum süreci ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Baykoç,N. (2006).*Hastanede Çocuk ve Genç*, Gazi Kitabevi, Ankara.

Başaran,İ.E. (2004).*Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetsel Davranış.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bilir, Ş., ve Baykoç,N. (1995).*Çocuk ve Hastane*, Sim Matbaacılık, Ankara.

Bolman, L., Deal, T. (2003). *Reframing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bor, N.Y.(2007). Başkent Madrid Bölgesinde Hasta Çocukların Eğitimine Yaklaşım. *AB Eğitim ve Gençlik Programları Arion Bireysel Çalışma Raporu. Eğitim Semineri No:06005,08*, Madrid, İspanya.

Bor, N.Y.(2017). İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Eğitim Çalıştayı,"Özel Eğitim İlk Önce! Her şeyden Önce" *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hasatlıkları ve Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi Hastane Sınıfı Çalıştay Raporu,* 11-12 Nisan 2017 Çeşme/İzmir.

Borgioli, J. A. & Kennedy, C. H. (2003). Transitions between school and hospital for students with multiple disabilities: A survey of causes, educational continuity, and parental perceptions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(1), 1-6.

Bozdoğan,G.,T. (2012). *Hastane İlköğretim Okullarına Devam Eden Öğrenci Ailelerinin Hastane İlköğretim Okullarına İlişkin Algıları ve Beklentileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Gültekin, M; Boyraz, C. & Uyanık, C. (2017) Beyaz Önlüğü Sadece Doktorlar Mı Giyer? Hastane sınıfı öğretmenlerinin hastane sınıflarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 16(60), 104-118.

Işıktekiner, F.S.,-Akbaba Altun,S. (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,36(11)318-331.

Kamışlı,H. (2014). *Türkiye'deki Hastane Okullarının Mevcut Durumu Ve Geliştirilen Eğitici Eğitimi Programının Öğretmenler Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Kamışlı,H.,Yanpar Yelken.T.,Akay.C. (2013). Hastane Okullarının Mevcut Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013,10(1), 321-351.

Kılıç, M. (2003). Ülkemizdeki Hastane İlköğretim Okullarına Devam Eden Öğrencilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(6), 49-74.

Kılıç,M. (2004). Öğrenci Velilerinin Hastane İlköğretim Okulları'na İlişkin Algı ve Beklentileri. *XII Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 2, 1411-1430.

Lemke, R. E. (2004). *A hospital school: An intrinsic case study*. Unpublished doctorate dissertation, North Carolina State University, Graduate Faculty, Raleigh. [https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/3818/etd.pdf?sequence=1&isAllowed=y],], erişim tarihi 22.03.2017.

M.E.B (2015). *Hastanede Eğitim Hizmetleri Kılavuzu*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/29123929_mebhastanesnflar.pdf], erişim tarihi 15.05.2017.

M.E.B. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığından:Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeli***ğ i [**https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf] erişim tarihi 12.04.2017.

M.E.B. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığından: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. [http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm], erişim tarihi 15.05.2017.

M.E.B. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Evde Ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi.*

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_ egitim_hiz_yonergesi.pdf

Sexson, S. B. & Madan-Swain, A. (1993). School reentry for the child with chronic illness. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 115-137.

Sezgin,S. (2006). *Hastane Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü,Edirne.

Tarcan,Y. (2007). *Hastane İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

TC. (2011). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. [https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf], erişim tarihi 15.05.2017.

Unicef (2004). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. [https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23a.html] erişim tarihi 12.03.2017.

Ünüvar, P. (2011). Hastanede Yatarak Tedavi Gören Çocukların Eğitsel Açıdan Desteklenmesi (3-7 Yaş İçin Örnek Çalışma*). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 31-44.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (397-414)

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ METİN TÜRLERİNE VE METİNLERİN TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Abdullah KALDIRIM[1], Ömer Faruk TAVŞANLI[2]

* Bu makale I. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerinde Kullanılan Metin Türleri ve Bunların Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

1 Araştırma Görevlisi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, abdullahkaldirim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0582-4159.

2 Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, omerfaruktavsanli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1366-1679.

Geliş Tarihi: 27.07.2018 **Kabul Tarihi:** 25.12.2018

Öz: Dil öğretim sürecinde, uygulanan yaklaşım ve yöntemler kadar metinlerin kullanımı da öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi adına büyük önem taşımaktadır. Metinlerin öğrencilere doğru bir şekilde aktarılması ve dersin amacına uygun olarak kullanılması, öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu çerçevede geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının metin türleri hakkında sahip oldukları bilgilerin ve bunların kullanımına ilişkin görüşlerinin titizlikle incelenmesi ve bu süreçte karşılaşabilecekleri sorunların tespit edilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerinde kullanılan metin türlerini ve bunların kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 10 sınıf öğretmeni adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin transkriptleri çıkarılarak yazılı doküman hâline getirilmiş ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının ders kitaplarında yer alan metinleri nitelik ve içerik bakımından yetersiz olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca adayların, metinlerin işlenmesi sürecinde öğretmenin rehber rolünde olması gerektiğini ifade ettikleri ve hikâye edici metinleri anlaşılması daha kolay metinler olarak gördükleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Metin, metin işleme süreci, metin türleri, sınıf öğretmeni adayları

ELEMENTARY EDUCATION TEACHERS' VIEWS REGARDING TO TEXT TYPES AND USAGE OF THE TEXTS IN THE TURKISH LANGUAGE COURSE

Abstract:

The use of texts is of great importance for the literacy development of students as well as the approaches and methods applied in the language teaching process. It is the responsibility of the teachers to transfer the texts correctly to the students and use them appropriately for the purpose of the course. In this context, it is necessary to carefully examine the preservice teachers' knowledge about text types and usage of the texts and identify the problems they may face in this process. A basic qualitative research design was used in this research which aims to find out views of preservice elementary education teachers' regarding the types of texts used in Turkish lessons and texts usage. In this context, semi-structured interviews were conducted with 10 preservice elementary education teachers who are studying in the fourth grade of elementary teacher programme. The transcripts of the data obtained with the semi-structured interviews were taken out into a written document and the content analysis method was used in the analysis of the data. According to the results of the research, it has been determined that preservice elementary education teachers see texts in textbooks as inadequate in terms of quality and content. It was also determined that the preservice teacher expressed that the teacher should be in the guiding role during the processing of the texts and they saw the narrative texts as easier to understand.

Keywords: Text, text processing, text types, preservice elementary education teachers

GİRİŞ

Dil eğitiminin temel hedefi öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006, s. 2). Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin okuma, yazma, anlama, düşünme, sorgulama, araştırma, değerlendirme, yorumlama gibi becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu durum dil öğretim sürecinde uygulanan yaklaşım ve yöntemler kadar seçilen metinlere de önem vermeyi gerektirmektedir (Güneş, 2013).

Metinler öğrenim süreçlerinin temelini oluşturan en önemli unsurların başında gelmektedir. Özdemir (1983) metni "okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü olan, sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir ürün" olarak tanımlarken Günay ise (2013) "başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin artarda geldiği anlamlı bir yapı" olarak tanımlamıştır. Metinler, dili farklı bağlamlarda ele alarak somutlaştırmaktadır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraflardan oluşmaktadır. Adı geçen dil ögelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte ve metinde anlamsal nitelik ön plana çıkmadır. Bu yönüyle her metin ayrı bir yapı olmakta bu yapı yazarın dil aracılığıyla vermek istediği mesaja göre şekillenmekte ve böylece metnin türü, boyutu, anlatım biçimi ve dil özellikleri belirlenmektedir (Güneş, 2013).

Dil becerilerinin kazanım süreci incelendiğinde, bireyin çevresinde olup biteni dinleme becerisi yoluyla anlamlandırmaya çalıştığı görülecektir. Konuşma becerisi de bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanan bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Dinleme ve konuşma becerileri, akademik hayatın başlamasıyla birlikte ana dili eğitimi çerçevesinde okuma ve yazma becerileri ile birlikte geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi için kullanılan temel materyaller ise metinlerdir. Öğrenciler metinler aracılığıyla bireyin zihninde var olan duygu ve düşüncelerin düzenli bir hâlde ifade edilmiş şekliyle etkileşime geçme imkânı bulurlar. Öğrenciler metinlerle etkileşime geçtiklerinde ön bilgilerini de harekete geçirmekte, yeni bilgilerle ön bilgilerini karşılaştırmakta, ortaya çıkan yeni durumu değerlendirmekte ve karşılarına çıkan problemleri çözmektedirler. Bu çerçevede zihninde farklı bilgilere diğer bir deyişle farklı metinlere yer açan öğrencilerin olaylara farklı bakabileceği, problemleri çözme biçimlerinin farklılık arz edebileceği ve zihnindeki metin genişliği arttıkça değerlendirme ve sentez gibi bilişsel süreçlerinin gelişeceği söylenebilir (Tok ve Tüzel, 2013).

Metin türleri metinlerin konularına, biçimsel ve teknik özelliklerine göre birbirinden ayrılmış şekilleridir. Bu türler, bilgilendirici metin türleri ve yazınsal metin türleri başlıkları altında incelenir. Bilgilendirici metin türleri içinde bilimsel yazılar, makaleler, tarihi yazılar, denemeler, eleştiriler, haber metinleri, günlükler ve gezi yazıları bulunur. Yazınsal türler içinde ise masal, öykü, roman, fıkra, fabl, tiyatro, destan ve şiir gibi metin türleri vardır. Bilgilendirici metinlerde amaç bilgi vermektir. Bu bilgiler günlük hayatta karşımıza çıkabilir. Yani gerçeklik olgusu vardır. Yazınsal türlerde ise iletinin karşılığı gerçek hayatta bulunamayabilir. Bu metinler kurgu, düş veya yazarın hayal dünyasına ait olabilir.

Bilgilendirici metinler okuyucunun bildiği ya da hiç bilmediği bir konuda yeni bilgi sağlamayı, yani onu bilgilendirmenin amaçlandığı metin türüdür (Günay, 2013). Bilgilendirici metinlerde gerçeğe dayalı somut bilgiler daha teknik kelimeler, daha terimsel başlıklar ve farklı metin yapıları ile tasarlanır (Hall, Sabey ve McClellan, 2005). Bilgilendirici metinlerde yazarın vermek istediği mesaj tektir. Yani okurun bilgilendi-

rici metinleri okuma esnasındaki amacı bilgi edinme ve öğrenmedir (Tompkins, 2008). Bilgilendirici metin türlerinin diğer metin türlerine göre anlamlandırılması daha zordur. Bunun en önemli sebeplerinden birisi öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarından itibaren belirli bir döneme kadar ağırlıklı olarak hikâye edici metinlere yönlendirilmesidir. Yapı olarak bilgilendirici metin türleri, öykü temeline dayalı hikâye edici metinlerden farklıdır (Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Anlaşılması daha kolay olması nedeniyle ilkokul düzeyinde genellikle hikâye edici metinler tercih edilir. Bu metinlerin dilleri daha sadedir. Metinlerde geçen olaylar da zihnimizde daha kolay canlanır (Simmons ve Kameenui, 1998). Ayrıca bu metin türlerine ve içinde geçen kelimelere karşı bir tanınırlılık vardır. Ancak bilgilendirici metin türleri için aynı şeyi söylemek pek mümkün değildir. Bilgilendirici metinlerin içeriğinde hikâye edici metinlere göre anlamı bilinen kelime sayı daha azdır ve anlaşılması zor kavramlar bulunmaktadır. Ayrıca akılda kalmayı sağlama kaygısı güdülmeden yazıldığından ve içeriğinde pek çok bilgi barındırdığından öğrenciler için anlaşılması daha zor bir hal almaktadır. Bunlara ek olarak bilgilendirici metinler yalnızca bilgi vermeyi amaçladığı için estetik duygular da ön planda değildir (Snyder, 2012). Bu sebeplerden dolayı öğrenciler bilgilendirici metinler ile karşılaştıklarında bu metinleri anlamada zorluklar yaşayabilirler (Dymock ve Nicholson, 2010; Robinson ve Kiewra, 1995).

Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken konulardan birisi de öğrencilerin etkileşime geçecekleri metin türüne göre eğitim öğretim sürecinin planlanmasıdır. Çünkü şiir ile anlatılmak istenenler, yazım şekilleri, iletişim biçimi ve amacı, öykü ile verilmek istenenlerden çok farklıdır. Aynı şekilde öykü ile verilmek istenenler ile deneme ve makale türü yazılarda verilmek istenenler de tamamen farklıdır. Bu nedenle farklı türdeki metinlerin yapısal ve içeriksel özelliklerinin öğrencilere tanıtılması ve kavratılması gerekmektedir. Yapılan pek çok çalışmada metnin yapısal farkındalığına sahip olmanın, metni anlama noktasında olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Jiang ve Grabe, 2007; Güneyli, 2003). İlköğretimden itibaren öğrencilerin farklı yazın türleri ile karşılaştırılması ve her yazın türü için bir strateji öğretilmesi gerekmektedir (Güneyli, 2003).

Türkçe dersleri kapsamında öğrenciler için seçilecek metinlerin bazı ölçütleri sağlaması oldukça önemlidir. Özellikle ders kitaplarında yer alan metinlerin, gereğinden fazla uzun olmaması, yaş düzeyine uygun olması, ahlaki değerlere ve insan haklarına aykırı içeriğe sahip olmaması, bireyin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir (Göçer, 2014). Yapılan araştırmalar (Diker Coşkun, 2013; Epçaçan ve Okçu, 2010; Karakuş, 2014; Kolaç, 2003; Solak ve Yaylı, 2009) öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda kararsız kaldığını, ders kitaplarının programın gerektirdiği ölçütlerde hazırlanmadığını, metin türlerinin dağılımında bir dengesizlik olduğunu, metinlerin gereğinden fazla uzun tutulduğunu ve dil-anlatım yönünden zayıf olduğunu göstermektedir. Türkçe dersleri kapsamında kullanılan metinlere yönelik burada ifade edilen sorunların giderilmesi adına yalnızca ders ki-

taplarında yer alan metinlerin değil aynı zamanda ders kapsamında kullanılabilecek diğer metinlerin de ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca metin türlerine göre ne tür etkinliklerin gerçekleştirileceğine, metinlerin kullanımına yönelik hangi uygulamaların yapılacağına ve metin türlerine yönelik tutumların ne olduğuna ilişkin görüşler de merak konusudur. Bu konuda öğretmenlerin, derslerin işlenmesinde metinlerden yeterince verimli bir şekilde yaralanmadığı da bilinmektedir (Hebert, Bohaty, Nelson, J. R. ve Brown, 2016). Bu açıdan eğitim öğretim faaliyetlerinin gelecekte uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının bu bağlamdaki görüşlerini elde etmenin ve öğretmenlerin derslerini işlerken metinlerden nasıl daha verimli bir şekilde yararlanabileceğine dair öneriler ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü özellikle başta Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde metinlerden yararlanılmakta ve metinler eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri ve bunların kullanımına ilişkin derinlemesine araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırma ile öğretmen adaylarının metinler ve metin türleri hakkındaki görüşlerinin elde edilmesi amaçlanmıştır. Böylece gelecekte eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının metin türlerinin kullanımına yönelik görüşleri ortaya çıkarılmış olacaktır. Bu yolla bu araştırmanın hem derslerde metin kullanımının çeşitliliğini sağlaması açısından öğretmenlere hem de ders kitaplarında metinlerin mevcut durumdan farklı olarak nasıl bir yapıda hazırlanabileceği ile ilgili ders kitabı yazan komisyonlara yararlı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri ve bunların kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar bir problemi keşfetme/inceleme ve bir konuyla ilgili derinlemesine anlayış geliştirme amacıyla yürütülen araştırmalardır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve araştırma soruları katılımcıların deneyimlerini öğrenmek için kapsamlı bir şekilde ifade edilir (Creswell, 2012). Yapılan araştırmaların doğal ortama duyarlı, araştırmacının katılımcı rolüne, ek tamamlama ve düzeltmelere açık, bütünlükçü bir olgu kavrayışına ve tümevarıma dayalı bir yaklaşıma sahip, değişmez yasa kavramlarına karşı ve algıların ortaya konma çabası içerisinde olması o araştırmanın nitel araştırma özelliklerini taşıyor olduğunu göstermektedir (Uzuner, 1997; Mayring, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada desen olarak ise temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2013) tercih edilmiştir. Merriam'a (2009) göre, temel nitel araştırma, araştırılan bir fenomen hakkında bireylerden elde edilen bilgilerin çözümlenmesi yoluyla, araştırılan fenomene dair detaylı bir görüş ortaya koyma işlemidir. Bu araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının, Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri ve bunların kullanımına ilişkin gerçeği, sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içerisine nasıl inşa ettikleri üzerine yoğunlaşılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğine göre daha önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmada ölçüt olarak Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini almış ve bu ders kapsamında uygulama yaptıkları ilkokullarda Türkçe dersini işlemiş olmaları olarak belirlenmiştir. Böylece katılımcıların Türkçe dersinde işlenen metinler ve metin türleri hakkında deneyim yaşamış kişilerden seçilmesi sağlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya sınıf öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan ve bu ölçütleri sağlayan 10 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının altı tanesi kız, dört tanesi ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının katılımcılara önceden belirlenmiş bir dizi açık uçlu sorular sorduğu nitel veri toplama tekniklerinden birisidir (Ayres, 2008). Bu teknikte görüşme öncesinde hazırlanan sorular her katılımcıya sistematik ve tutarlı bir şekilde sorulur. Fakat görüşmeciler daha derinlemesine inceleme yapabilmek için hazırladıkları soruların dışına çıkmakta ve ek sorular sormakta özgürdürler (Berg, 2000; Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanması esnasında soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcı ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra dört uzmanın görüşüne sunulmuş ve pilot çalışma yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Verilerin güvenirliğini sağlamak için elde edilen ses kayıtları araştırmacı dışındaki başka iki uzman tarafından dinlenerek araştırmacının dökümleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre temaların ve alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar bir araya gelerek uzlaşıya varmışlardır. Araştırmanın güvenirliği "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki güvenirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde metindeki sözcüklerin, sözcüklerin oturduğu bağlamların ve ifadelerin kullanıldıkları taslak içerisinde ne demek istediğini anlamak ve dile getirilen söylemlerin altında yatan ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılmıştır (Merriam, 1998; Kızıltepe, 2015). Bu noktada araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasına yönelik, uzman incelemesi, katılımcı teyidi, amaçlı örnekleme tercihi, teyit incelemesi ve tutarlılık incelemesi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri ve bunların kullanımına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının 9 farklı tema altında görüş dile getirdiği görülmektedir. Bu temalar; "metin türleri tanımlamaları", "öğretmen adaylarının kendi metin kimlikleri", "kitaptaki metinlerin yeterlilikleri", "öğrencilerin yaş düzeylerine göre metin türlerinin kullanılma durumları", "metin-başarı ilişkisi", "metinlerde teknoloji kullanımı", "öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumları", "metinlerin kullanımına yönelik öneriler" ve "PISA metinleri ile ülkemizde ders kitaplarında kullanılan metinlerin karşılaştırılması" şeklindedir. Öğretmen adayları bu temalar altında toplam 187 söylem dile getirmişlerdir. Temalar ve alt temalar ile öğretmen adaylarının söylemlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. Etik kurallar gereği öğretmen adayları farklı kod isimler verilerek gösterilmiştir.

Yukarıdaki temalar verilmeden önce öğretmen adaylarının ilkokul düzeyinde kullanılan metin türlerini genel olarak bilgilendirici, hikâye edici, şiir ve diyalog metin olarak sınıflandırdığı görülmüştür. İlkokul düzeyinde kullanılan metin türleri bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiirlerdir. Öğrenciler içerisinde diyalog geçen metinleri de ayrı bir metin türü olarak ele almışlardır (4 söylem). Fakat diyaloglar ayrı bir metin türü değil, diğer metin türleri içerisinde kullanılabilen yapılardır. Öğretmen adaylarının diyalogları metin türlerinden gösterdiğine dair ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur;

*Nisa: "Şimdi hocam ilkokulda Türkçe dersinde hikâyeler var masallar var daha sonra bilgilendirici metinler var başka **diyalog tarzı** işte tiyatro gibi ya da Karagöz, Hacivat gibi öyle metinler var, başka şiirler var bu şekilde böyle metinler var."*

*Yaprak: "Hocam **diyalog tarzında metinler** var. İşte insanların konuştuğu hatta zaman zaman hayvanların konuşturulduğu."*

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri ve bunların kullanımına ilişkin görüşlerini aşağıda verilmiştir.

Tema 1- Metin Türleri Tanımlamaları: Öğretmen adayları "metin türleri tanımlamaları" teması altında 19 söylem dile getirmişlerdir. Bu tema altında üç farklı metin türü hakkında görüşler dile getirilmiştir. Öğretmen adayları bilgilendirici metinleri, bilgi verme amaçlı, objektif, yoruma kapalı ve kelime dağarcığını geliştirici şekilde tanımlamıştır (10 söylem). Hikâye edici metinler ise hayal dünyasını geliştirici, sübjektif ve kurgu kelimeleri ile ifade edilmiştir (6 söylem). Öğretmen adayları şiirleri ise duyguların belli bir kafiye düzeni içinde verilmesi olarak dile getirmişlerdir (3 söylem). Örneğin;

*Hicran: "*Öncelikle bir tane tanım yapıyor. Tanım yaparak başlıyor diye düşünüyorum. Sonra onu tarihsel boyutunu da ele alabilir, bilimsel boyutunu da ele alabilir. Yani öğrencilere bir şeyler katma amacının olduğunu düşünüyorum." ***(bilgilendirici)***

İbrahim: "Bilgilendirici metinlerde amaç zaten adı üzerinde bilgi vermek. İstatistik bilgiler oluyor. Veriler oluyor. Atıyorum bazı uzmanların görüşlerinin alındığı doğrudan anlatımlar yapılabiliyor, onların sözlerine yer verilebiliyor. Daha kesin, evrensel bilgiler veriliyor. Sübjektif değil daha objektif bilgiler veriliyor. Bir tartışma *olacak bilgiler yok."* ***(bilgilendirici)***

İbrahim: "Bir olay, kurmaca bir olay, genelde onun üstünden devam ediyor. Daha olağanüstü durumlara da yer verilebiliyor, olağan *durumlara da yer verilebiliyor. Bilgilendirici metinde evrenselse burada daha çok yazarın görüşü, sübjektif, onun olay örgüsü. Daha çok mekân, zaman onların olay örgüsünde devam eden metin."* ***(hikâye edici)***

Nisa: "Şiirlerde duygular var zaten bunlar da çocuğun ilgisini çekiyor yapısal özellik olarak. Duyguların kafiyeli bir şekilde aktarılması." ***(şiir)***

Tema 2- Öğretmen Adaylarının Kendi Metin Kimlikleri: Öğretmen adayları "öğretmen adaylarının kendi metin kimlikleri" teması altında 8 söylem dile getirmişlerdir. Bu tema altında öğretmen adayları bilgilendirici (3 söylem), hikâye edici (3) ve şiir (2) türlerinden kendilerine hangilerinin daha yakın olduğunu, hangi metin türü ile daha yakın ilişki kurduklarını (yazma ve okuma) dile getirmişlerdir. Bu tema altında öğretmen adaylarının kişisel yaklaşımları metin türü tercihlerine yansımıştır. Örneğin;

Hicran: "Ben bilgilendirici metinleri yazarken daha çok zevk alıyorum. Çünkü daha akademik çalışma olduğu için daha çok hoşuma gidiyor. Bir şeyleri araştırmayı yazmayı daha çok sevdiğim için ama yani lisede hikâye de yazmışlığım şiir yazmışlığım vardı." ***(bilgilendirici)***

Nisa: "Bilimselden çok fazla keyif almıyorum açıkçası. Sıkıyor, bir kurgu yok ya içlerinde herhalde ondan sıkıyor. Hikâye edici metin daha iyi" ***(hikâye edici)***

Mehmet: "Şiirde de genelde kulağa hoş kafiyesine anlamdan ziyade kafiyeye dikkat ederim yani kulağıma hoş gelmesine ondan sonra kulağıma hoş geldikten sonra anlam arıyorum içinde. Benim için böyle daha etkili oluyor." ***(Şiir)***

Tema 3- Kitaptaki Metinlerin Yeterlilikleri: Öğretmen adayları "kitaptaki metinlerin yeterliliği" teması altında 25 söylem dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde kitaptaki metinlerin yeterliliklerini görsel yeterlilik (2 söylem), içeriksel yeterlilik (14 söylem) ve metin türlerine göre yeterlilik (8 söylem) olmak üzere 3 alt tema altında biçimlendirdikleri görülmüştür. Öğretmen adayları metinlerin görselliği üzerine iki söylem dile getirmişlerdir. Bu söylemlerden bir tanesi görsellerin yetersiz olduğuna diğeri ise kendi öğrenciliği dönemindeki metinlere kıyasla yeterli olduğu şeklindedir. İçeriksel yeterlilik kısmında ise öğretmen adayları metinlerin içerik olarak öğrencilerin ilgisini çekmediği (5 söylem) ve merak uyandırıcı olmadığı (1 söylem), metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı (3 söylem), metinlerdeki gerçek dışı unsurların çok olduğu ve öğretmen adaylarının bu yapıları öğrencilere açıklamakta zorlandıkları (2 söylem), metinlerin uzun olduğu (1 söylem) ve içeriklerinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Metin türlerine göre öğretmen adaylarının gö-

rüşleri incelendiğinde bilgilendirici metinlerin gerçek yaşamdan çok kopuk olduğu sebebiyle (4 söylem), hikâye edici metinlerin bir kısmında içerik olarak öğrencilere öğretilmemesi gereken bilgiler olduğu gerekçesiyle (2 söylem), şiirlerin ise vermek istenen mesajları iletmekten uzak olduğu gerekçesiyle yeterli olmadığı belirtilmiştir. Örneğin;

Dilara: "Hocam çok alakasızdı, şu anda şiir olsa da göstersem ve yanında görsellerde vardı. Görsellerle bağdaştırmaya çalışıyordum, görsellerinde yetersiz kaldığını düşünüyorum bu konuda." ***(Görsel yeterlilik)***

Nisa: "Konu da olabilir yani benim bile ilgimi çekmiyor. Derslerde Türkçe dersinde bile kopup gidiyorum başka yerlere yani çocukların anlaması da ilgilerini de çekmiyor ya." ***(İçeriksel yeterlilik-metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi)***

Nisa: "Keşke sağlasaydı ama ben düşünmüyorum sağladığını. Yani düzeylerine uygun değil artık nasıl diyeyim. Yok ya faydalı değil bence." ***(İçeriksel yeterlilik-metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması)***

Dilara: "Yani bir metinle karşılaşmıştım. Uzaylı çocuk. Geçen staj dönemimdeydi. Uzay çocuk isimli bir metin vardı. Hani çocuklara bu metini okuyoruz ama uzaylı bir çocuk olmadığını nasıl anlatabiliriz? Çok gerçek dışı unsurlar vardı metinde." ***(İçeriksel yeterlilik- gerçek dışı unsurlar)***

Yaprak: "Aynen öyle. Bence okul hayattan kopuk olmamalı. Bu anlamda yeterli mi diye sorarsanız çok fazla yeterli değil ama içinde bunlar var bilgilendirici metinlerin içerisinde." ***(Metin türlerine göre yeterlilik- bilgilendirici metin)***

Yaprak: "Çok fazla zor olduğunu düşünmüyorum ama biraz da şey olabilir. Özellikle düşündüğümde hikâyeci metinler içerisinde böyle çok nasıl desem çok doğru şeylerin olduğunu düşünmüyorum. Hani çocukların hayal gücünü artırıcıdır veya düşündürür falan ama doğru kelimeler geçmiyor veya bir savaş kesmek asmak vesaire bu tür şeylerle karşılaşınca açıkçası çok doğru da gelmiyor. Bunlar da evet çocuğun çok daha dikkatini çeken metinler. Hatta daha çok dikkate alarak dinliyorlar. Ama dediğim gibi kelime grupları kullanılan şeyler uygun değil." ***(Metin türlerine göre yeterlilik- hikâye edici metin)***

Dilara: "Çalışmakla ilgili bir şiirdi ama gördüğüm kadarıyla vermek istediği kavramı verememişti kitapta. Ben bile tam olarak o kavramı alamıyorken çocukların nasıl alabildiklerini düşünüyordum." ***(Metin türlerine göre yeterlilik- şiir)***

Tema 4- Öğrencilerin Yaş Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Kullan*ılma* ***Durumları:*** Öğretmen adayları "öğrencilerin yaş düzeylerine göre metin türlerini kullanabilme durumları" teması altında 8 söylem dile getirmişlerdir. Bu söylemler genel olarak ilkokul düzeyindeki öğrenciler için hikâye edici metinlerin daha yoğun olması gerektiği yönündedir (6 söylem). Öğretmen adayları özellikle birinci ve ikinci sınıfta hikâye edici metinlerin daha fazla, bilgilendirici metinlerin ise daha az kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Fakat sınıf düzeyi büyüdükçe bilgilendirici metinlerin oranının artması

gerektiği de belirtilmiştir. Bir diğer önemli nokta olarak hikâye edici metinlerin gerçek yaşamdan kopuk olmaması gerektiği üzerindeki fikir birliğidir (6 söylem). Bilgilendirici metinlerin de hikâye edici metinler kadar öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olduğunun ifade edildiği bir söylem de bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının "öğrencilerin yaz düzeylerine göre metin türlerini kullanabilme durumları" teması altında ifade ettiği söylemler aşağıda gösterilmiştir;

Yaprak: "Yani İlkokulu 3 ve 4. sınıfları olabilir 1 ve 2'de açıkçası öğretmen kendisi bunu anlatabilir onlar anlayabilir evet ama metin olarak pek gerek olmayabilir hocam (bilgilendirici). Ama hikâye edici hep olmalı. ***(Hikâye edici metinler yoğun olmalı)***

Nisa: "Şey zaten hani yaş ilerledikçe bilimsel metinler artıyor. Hikâye edici metinler ilk başta daha ağırlıklıyken sonra artıyor bilimsel metin. Yani öyle. İlk başta hayal güçleri daha güçlü. Hikâye edici metinler onların daha ilgisini çekiyor. Şiir de öyle şiir de seviyorlar bence bilimsel zaten çok ilgilerini çok çekmiyor. ***(Hikâye edici metinler yoğun olmalı-yaş ilerledikçe bilgilendirici metinler olmalı)***

Hicran: "Büyüme döneminde oldukları için ve bilgi edinmeleri gerektiği için bence bilgilendirici metinler daha uygun bence. Ama tabi ki şiir ve hikâyenin edebi yönden ağırlıklı oldukları için onlara da ihtiyacın olduğunu düşünüyorum." ***(Bilgilendirici metinler ve diğer türler eşit yoğunlukta olmalı)***

Tema 5- Metin Başarı İlişkisi: Öğretmen adayları "metin başarı ilişkisi" teması altında 7 söylem dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak öğrencilerin hem Türkçe hem de diğer derslerdeki başarılarının işlenen metinler ile yüksek derecede ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir (5 söylem). Bu konuda öne çıkan diğer bir söylem ise yine ders kitaplarındaki metinler ile öğrencilerin akademik başarıları arasında yüksek bir ilişki olduğu yönündedir. Fakat bu ilişki ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinin düşük olmasından dolayı olumsuz olarak ifade edilmiştir (2 söylem). Öğretmen adaylarının "metin başarısı ilişkisi" teması altında dile getirdiği söylemlerden örnekler aşağıdadır:

İbrahim: "Sadece Türkçe için de değil bu, örneğin matematikte okuduğunu anlama sorularını yine Türkçe 'ye başvuruyor çocuklar yani sadece Türkçe olarak değil, Sosyal Bilgiler, *Hayat Bilgisi bu böyle gidiyor, diğer derslerini etkiliyor. Hepsini etkilediğini düşünüyorum."*

Dilara: "Hocam metinler ile çok çok ilişkili çocukların başarısı. Mesela vermek istediğimiz mesajı zaten metinlerle veriyoruz bu çocukların anlaması bu şekilde çok kolaylaşıyor. Bir metin veriyorum mesela ama anlatmak istediğim şey metinde olmayınca çocuğa o kavramı ben ne şekilde dile getirmesi sağlayabilirim ki? Başarıyla çok çok orantılı."

Nisa: "Keşke sağlasaydı ama ben düşünmüyorum sağladığını. Yani düzeylerine uygun değil artık nasıl diyeyim. Yok ya faydalı değil bence. Yani metinler iyi olmadığı için başarıyı olumsuz etkiler hatta."

Tema 6- Metinlerde Teknoloji Kullanımı: Öğretmen adayları metinlerde teknoloji kullanımı teması altında 12 söylem dile getirmişlerdir. Bu söylemlerin on tanesi metinler işlenirken teknolojik destek almanın (metnin bilgisayar üzerinden okunması, ses efektleri verilmesi, bilgisayardan metin ile ilgili görsellerin verilmesi gibi) yararlı olacağı şeklindedir. Bununla beraber öğrencilerin zaten yeterince teknoloji ile vakit geçirdiğini ve metinlerin kitaptan (teknolojik destek olmaksızın) işlenmesinin daha yararlı olacağına yönelik söylemler de ortaya konulmuştur (2 söylem). Metinlerde teknoloji kullanımına ilişkin söylemlerden örnekler aşağıda gösterilmiştir:

Yaprak: "Telefonu diyelim şöyle masaya koyuyorum, öğretmenim şu marka mı bu benim babamda da var annemde de var. Uzak tutmam mümkün değil, araya bir duvar koymak yerine Hani onu şimdi nasıl desem daha yapıcı olmak daha iyi öncelikle. Ondan kullanılmalı diye düşünüyorum."

Nisa: "Şey geldi aklıma. Dijital öykü atölyesinde de masalları biz görselleştirmiştik ve arka tonda biz masalı seslendirmiştik. Onlar da çok güzel olabilir. Onlar kullanılabilir derste. Öğrenciler sever mutlaka."

İbrahim: "Bunun bir faydası bence kitapların önümüze gelip çocuğun dokunması onu hissetmesinin ben daha fazla yararı olacağını düşünüyorum. Ben diğer türlü biraz havada kalır gibi geliyor, çocukların yaş grubu *dikkate alındığında."*

Tema 7- Öğrencilerin Metin Türlerine Yönelik Tutumları: Öğretmen adayları "öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumları" teması altında 20 söylem dile getirmişlerdir. Bu söylemlerin tamamı bilgilendirici ve hikâye edici metinler üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmen adaylarının hiçbiri öğrencilerin şiire yönelik tutumlarına dair bir söylem dile getirmemiştir. Dile getirilen 20 söylemde ise bilgilendirici metinlerin öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığından sevilmediği, hikâye edici metinlerin ise öğrencilerin hayal güçlerine hitap ederek onlar için daha eğlenceli olduğundan dolayı sevildiği şeklindedir. Örneğin:

*Hicran: "*Öğrencilerin anlaması açısından daha zor olduğunu düşünüyorum *(Bilgilendirici metin). Çünkü öğrenciler bunlara alışkın olmadıkları için hikâyeye yöneliyorlar."*

Nisa: "Bilgilendirici daha zor tabii ki. Bilmediği bir konuda olabilir. Hikâye ediciden daha farklı, hikâye edici çocuğu alıp başka yere götürebilir herkes aynı anlayacak değil ama bilimsel metinde daha direkt bilgi olduğu için herkesin aynı düşünmesini istiyor bu metinlerde."

Mehmet: "İçine girebiliyorlar konunun. Onları kendilerinde yaşayabiliyorlar. Kendi zihinlerinde yer edinebiliyorlar. (Hikâye edici metin)

Tema 8- Metinlerin Kullanımına Yönelik Öneriler: Öğretmen adayları "metinlerin kullanımına yönelik öneriler" teması altında 55 söylem dile getirmişlerdir. Bu söylemlerin büyük çoğunluğu tüm metin türleri için geçerliyken (45 söylem), bir kısmı ise özel olarak bazı metin türleri için ifade edilmiştir. En çok dile getirilen öneriler ise metinlerin drama ile işlenmesi (6 söylem), metinlerin etkili görsellerle desteklenmesi (5

söylem) ve metinler işlenirken ses tonunun etkili kullanılması (3 söylem) olarak dikkat çekmektedir. Bunlar dışında farklı kaynaklarla destekleme, her öğrenciyi sürece katma, hayatla bağlantı kurdurma gibi öneriler sunulmuştur. En dikkat çeken söylemler ise bu aşamada öğretmenin etkin olmasının önemine yönelik ifade edilen söylemlerdir (6 söylem). Öğretmen adaylarının metinlerin kullanımına yönelik söylemlerinden örnekler aşağıda gösterilmiştir:

İbrahim: "Türkçe metinlerin dramatizasyon yöntemiyle kullanılması. Mesela karakterler var, diyelim metinde, o karakterlerin öğrenciye rol oynama da olabilir, öğrenciye görev dağılımını verelim. Rol kartları veya doğaçlama da olabilir, bu şekilde çocuklar metini daha çok benimseyebilirler." ***(drama)***

Yaprak: "Drama tarzında olabilir, çocuklar mesela bir bilgi verecek mesela diyelim ki Atatürk oldum. Atatürk kimliğimi dikkate alarak veya bunu birkaç arkadaşıyla dramatize ederek önce kendisi anlatır çıkar. Ondan sonra bir olayı canlandırabilir Hani Hem çocuklar eğlenir hem de anlarlar bu şekilde düşünüyorum." ***(drama)***

İbrahim: "Öncelikle bence metinlerin görsellerinin burada daha çok ön plana çıkarılması gerekir. Metnin başlığını okuduk. Mesela "Günebakanlar" diyelim metin var. Onda, ayçiçeği resmi vardı diyelim. Önce o resimden birkaç tane resim oluyor tabii hikâyede. O resimlerden çocukların bir yorum yapması istenebilir. "Siz resimlerden hareketle nasıl bir metin olduğunu tahmin edebilir misin?" ***(görsel)***

Dilara: "Öğretmen ilk önce okurken ses tonuna dikkat etmeli. Yani belli yerlerde sesin yükseltirken belli yerlerde alçaltmalıdır. Ben bunu stajda deniyorum hocam birden sesimi kısınca bütün çocuklar odaklanıyor "öğretmenimiz şimdi ne diyecek şimdi arkasından ne geliyor" gibi. Ses tonu çok çok önemli. " ***(ses tonu)***

Hicran: "Metinler daha fazla kaynaktan da alınabilir tek düze de işlenmeyebilir. Farklı bilgiler o konuda öğrencilerin hoşuna gider." ***(farklı kaynak)***

Nisa: "Bence bu öğretmene bağlı. Bazen bilgilendirici metin oluyor ama öğretmen öyle bir anlatıyor ki akıllı tahtadan bir video açıyor ya da çocuklarla konuşuyor. Mesela "Buz Pateni" diye bir metin vardı, bilimsel bir metindi ama çocuklarla konuştu buz pateni yapan var mı aranızda diye çocuklardan da bir şeyler geldi. Daha ilgilerini çekti, okumaya başladılar." ***(öğretmen aktif olmalı)***

Tema 9- PISA'daki Metinler İle Ülkemizde Ders Kitaplarında Kullanılan Metinlerin Karşılaştırılması: Öğretmen adayları "PISA metinleri ile ülkemizde ders kitaplarında kullanılan metinlerin karşılaştırılması" teması altında 14 söylem dile getirmişlerdir. Bu söylemlerin tamamı ülkemizdeki ders kitaplarında bulunan metinlerin yapısal olarak PISA sınavındaki metinlerden farklı olduğu şeklindedir. Ayrıca PISA sınavlarındaki başarısızlığımızın sebepleri olarak da metin türlerindeki farklılıklardan dolayı Türk öğrencilerin PISA metinlerine yabancı kalmaları gösterilmiştir. Öğretmen

adaylarının PISA kitaplarındaki metinler ile Türkiye'de ders kitaplarında olan metinleri karşılaştırdıkları söylemlerden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Dilara: "Hocam bariz farklılıkları var. Çünkü bu şekilde yeterli bir seviyeye gelebileceğimizi düşünmüyorum hani metinleri incelediğim kadarıyla. Mesela bilgilendirici metinlerden biraz söz ettik ya sadece o salt bilgi verilince çocuklar zevk almıyor yani okuduklarını dahi anlamıyorlar ama dediğim gibi mesela PISA örneklerinden şey var tablo ve yazı olarak var karma metin türü. Bu vardı hocam mesela eğer bu şekilde verirsek ben kitaplarda buna denk geldiğimi düşünmüyorum. Bu şekilde verirsek eğer evet o başarı düzeyini elde edebiliriz yani erişebiliriz diye düşünüyorum."

İbrahim: "Bayağı bir fark var aralarında, çünkü bizim metinlerimiz daha çok sanatsal olduğu için PISA›dakiler daha çok bir makaleden bir bilimsel bir dergiden alınmış gibi direkt evrensel bilgileri veriyor. Biz çocuklarımıza, genelde sanatsal kurmaca daha çok onların coşku heyecan verici metinler işlediğimiz için çocuklarımızın bu tarz metinleri hatta çocuklarımızdan ziyade *biz büyüklerin bile bu tarz metinleri anlamaları gerçekten zor. Bunun için yapmamız gereken ders kitaplarımızda hep bir yönden değil, hep sanatsal, şiirsel değil, bilgilendirici metinlerimiz var. Bunların sayısını biraz daha arttıralım."*

Mehmet: "PISA için bizim metinler uygun değil. O başarıyı bizim metinlerle sağlayamayız. Bizim metinler dediğim gibi daha çok hikayeciliğe yönelik ama PISA metinleri bilimsel. Bizim çocuklar o ilkokullarda görmedikleri için orda sınavda karşısına çıkınca direkt men sıkılıyorlar."

Nisa: "İçerik olarak da çocuklar burada daha aktif sanki aktif olarak düşünüyorlar, değerlendiriyorlar. Neden-sonuç daha fazla bunlarda."

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmen adaylarının Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri ve bunların kullanımına ilişkin görüşlerinin 9 farklı tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu temalar; "metin türleri tanımlamaları", "öğretmen adaylarının kendi metin kimlikleri", "kitaptaki metinlerin yeterlilikleri", "öğrencilerin yaş düzeylerine göre metin türlerini kullanabilme durumları", "metin-başarı ilişkisi", "metinlerde teknoloji kullanımı", "öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumları", "metinlerin kullanımına yönelik öneriler" ve "PISA'daki metinler ile ülkemizde ders kitaplarında kullanılan metinlerin karşılaştırılması" şeklindedir.

Metinler öğrenim sürecinde ele alınan temel materyal olmaları nedeniyle Türkçe derslerinde başarıya giden yolun anahtarı niteliğinde görülmelidir. Bu çerçevede metinlerin gereğinden fazla uzun olmaması, yaş düzeyine uygun olması, görsel açıdan nitelikli bir donanıma sahip olması, ahlaki değerlere ve insan haklarına aykırı içeriğe sahip olmaması gerekmektedir. Diker Coşkun (2013) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri PISA okuma ölçütleri açısından incelediği araştırmasında benzer sonuçlara ulaşarak Türkçe ders kitaplarının metin türleri açısından yetersiz olduğunu ifade et-

miştir. Epçaçan ve Okçu (2010) 400 sınıf öğretmeniyle birlikte gerçekleştirmiş olduğu araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'sinin Türkçe ders kitaplarını yetersiz olarak gördüklerini tespit etmiştir. Aynı şekilde Solak ve Yaylı (2009) da metin türlerinin ders kitaplarına dengeli bir şekilde dağıtılmadığını ifade etmiş ve önemli türlere ders kitaplarında yer verilmediğini belirtmiştir. Şahin (2008) ise birinci sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında kitapların teknik, tasarım ve düzenleme özellikleri açısından öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu tespit etmiştir. Benzer çalışmalarla birlikte bu araştırmadan elde edilen veriler de sınıf öğretmeni adaylarının ders kitaplarında yer alan metinlerin görsel, içeriksel ve metin türlerine göre yetersiz olduğunu düşündükleri sonucunu ortaya koymuştur. Bu yönüyle elde edilen sonuçların alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Sınıf içerisinde uygulanması planlanan okuma-yazma etkinliklerinin hedeflenen kazanımlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi konusunda önem taşıyan değişkenlerden birisi de metin türleridir. Özellikle öğretmenin hangi metin türüyle daha yakın ilişki içerisinde olduğu ve bu metin türlerine yönelik algıları öğrencilerin metinlerle etkileşimini etkileyecek derecede öneme sahiptir. Tavşanlı ve Kaldırım (2017) eğitim fakültesinin Türkçe, sınıf, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ve eğilimlerini inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak hikâye edici metinleri okuduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen veriler de sınıf öğretmeni adaylarının ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinlerin anlaşılmasının daha kolay olduğunu ifade ettiklerini ve hikâye edici metinleri daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.

Öğrenim sürecinin temelini oluşturmaları bakımından metinlerin, yalnızca Türkçe derslerinde değil aynı zamanda matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi diğer derslerdeki akademik başarıyla da yüksek derecede ilişkili olduğu söylenebilir. Ceran ve Deniz (2015) TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyini inceledikleri araştırmalarında Matematik dersi dışında kalan derslere ait soruların cevaplanmasında okuma kazanımlarının etkili olduğunu, soruların çoğunun derse ait bilgiye ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve söz varlığı ile çözülebildiğini tespit etmişlerdir. Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014) okuduğunu anlama ile fen başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada okuduğunu anlamanın fen başarısındaki varyansın %14'ünü açıkladığını belirlemişlerdir. Erdem (2016) de benzer bir araştırmada matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının, metinlerin anlaşılmasının akademik başarıyla önemli derecede ve pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu yönüyle elde edilen sonuçların alan yazınla örtüştüğü söylenebilir.

Metinlerin niteliği kadar önemli olan diğer bir husus ise metinlerin sınıf ortamında ne şekilde kullanıldığıdır. Derslerde kullanılan metinler ne kadar nitelikli olursa olsun,

bu metinlerin, eğitim öğretim sürecinde uygun bir şekilde kullanılmaması hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkiler. Öğretmen adaylarının metinlerin kullanımına yönelik görüşleri incelendiğinde metinlerin etkili görsellerle desteklenmesi, metinler işlenirken ses tonunun etkili kullanılması, metnin farklı kaynaklarla desteklenmesi, her öğrencinin sürece dâhil edilmesi, metin içerikleriyle gerçek hayat arasında bağlantı kurulması ve öğretmenin rehber rolünde olarak etkin olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Alan yazında yer alan diğer bir araştırmada (Göçer, 2014) da metin işleme sürecinde öğretmen rehberliği ve yönlendirmesinin büyük önem taşıdığı ifade edilmiştir. Göçer'in (2014) yapmış olduğu çalışma bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerini dile getirdikleri konulardan birisi de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) yer alan metinler ile ülkemizde okutulmakta olan ders kitaplarında yer alan metinler arasındaki farktır. Öğretmen adaylarının ilkokuldan yükseköğrenim düzeyine kadar eğitim sisteminin içerisinde yer alan bir bireyin karşılaştığı metinler ile PISA ve TIMMS gibi uluslararası düzeyde gerçekleştirilen değerlendirme sınavlarında yer alan metinlerin birbirinden çok farklı olduğunu bu nedenle Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilerin bu tür sınavlarda basit anlama seviyesinde kaldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Diker Coşkun (2013) Türkçe ders kitaplarını PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelediği araştırmasında ders kitaplarının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu, okuma amacına ve okuma şekillerine göre metin türlerinin ders kitaplarında yeterli sayıda bulunmadığını tespit etmiştir. İnce ve Gözütok (2017) da benzer bir araştırmada ders kitaplarında listeler, tablolar, grafikler, şemalar, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlardan oluşan süreksiz metinlerin yer almadığını, ders kitaplarında çoğunlukla öyküleme (hikâye) türü metinlere yer verildiğini ve PISA değerlendirmesine yer alan tartışma ve yönerge türlerindeki metinlerin ders kitaplarında bulunmadığını belirlemiştir. Söz konusu araştırmaların bulguları dikkate alındığında bu araştırmada elde edilen sonuçların alan yazınla örtüştüğü ifade edilebilir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlere, eğitim programı düzenleyicilere ve eğitim araştırmacılarına metin türlerinin kullanımı ve seçimi konusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Ders kitaplarının hazırlanması esnasında metin seçiminin dengeli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Öğrenciler sınıf ortamının dışında, günlük hayatlarında süreksiz ve karma metinlerle daha çok karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle bilgilendirici, hikâye edici ve şiir metinlerinin yanında listeler, tablolar, grafikler, şemalar, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlardan oluşan süreksiz metinlerin de ders kitaplarında yer alması artık bir zorunluluk hâlini almıştır.

- Araştırmada ders kitaplarında yer alan metinlerin içerik ve nitelik açısından eksik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede ders kitaplarında yer alacak me-

tinlerin gereğinden fazla uzun olmaması, yaş düzeyine uygun olması, görsel açıdan nitelikli bir donanıma sahip olması, ahlaki değerlere ve insan haklarına aykırı içeriğe sahip olmaması gerektiği söylenebilir.

- Metinler yalnızca Türkçe derslerinde değil matematik fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi diğer tüm derslerde de akademik başarının anahtarı niteliğindedir. Bu nedenle metinlere yönelik anlama ve metinler aracılığıyla anlatma çalışmalarının her ders kapsamında gerçekleştirilmesi ve gerekli durumlarda Türkçe ve sınıf öğretmenlerinden yardım alınması gerektiği ifade edilebilir.

- Metin işleme sürecinde öğretmenlerin ses tonunu etkili kullanması, metni farklı kaynaklarla desteklenmesi, her öğrenciyi sürece dâhil etmesi, metin içerikleriyle gerçek hayat arasında bağlantı kurması ve rehber rolünde olması öğrencilerin metni anlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin metin işleme süreci öncesinde derse hazırlanmaları, metinden hareketle oluşturacakları veya temin edecekleri materyallerle süreci desteklemeleri önerilebilir. Ayrıca çeşitli proje destekleriyle öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

Ayres, L. (2008). Semi structured interview. L. Given içinde, *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (s. 810-811). California: Sage.

Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*, 457-466.

Berg, B. L. (2000). *Qualitative research methods for the social sciences.* Needham Heights: Allyn and Bacon.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31-41.

Ceran, D., & Deniz, K. (2015). TEOG Sınavı Sorularının Okuma Becerisiyle Çözülebilme Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 92-109.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research.* Boston: Pearson.

Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının pısa sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(26), 22-43.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to enhance comprehension of expository text. *Reading Teacher, 64*(3), 166-178.

Epçaçan, C., & Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*(187), 39-51.

Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim*(204), 167-198.

Günay, V. (2013). *Metin bilgisi* (4 b.). İstanbul: Papatya.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 1-12.

Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması.* Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology , 26*(3), 211-234.

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. A. (2016). The effects of text structure instruction on informational text comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*, 609 – 629.

Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language, 19*(1), 34-55.

Karakuş, N. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *Journal of History School, 7*(18), 567-593.

Kızıltepe, Z. (2015). İçerik Analizi. Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar. (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi . *Uludağ Üniversitesi Eğtiim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 105-137.

Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş.* Ankara: BilgeSu.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis.* London: Sage.

Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı: Nasıl okumalı, neler okumalı.* İstanbul: Varlık.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods.* California: Sage.

Robinsonq, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines İn improving learning from text. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 455-467.

Simmons, D., & Kameenui, E. (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Snyder, A. E. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders' comprehension of cause/effect text.* Yayımlanmamış Doktora Tezi: Columbia University.

Solak, M., & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *2*(9), 444-453.

Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 9*(3), 133-146.

Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2017). Examining the reading habits, interests, tendencies of the students studying at the faculty of education and analyzing the underlying reason behind their preferences. *European Journal of Educational Research, 6*(2), 145-156.

Tok, M., & Tüzel, S. (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), 88-96.

Topmkins, G. (2008). *Teaching writing.* New Jersey: Pearson.

Uzuner, Y. (1997). Niteliksel Araştırma Yöntemlerinin Özellikleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Eskişehir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM ● Cilt: 48 ● Sayı: 224, (415-444)

SOSYAL BİLGİLER 6. VE 7. SINIF DERSLERİNDE KIRSAL YERLEŞME ŞARTLARINA GÖRE TASARLANMIŞ ETKİNLİKLERİN VERİMLİLİĞİ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Nurullah SEYİDOĞLU[1], İsmail ACUN[2]

* Bu çalışma Nurullah Seyidoğlu tarafından İsmail Acun danışmanlığında ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Programı için hazırlanmış yüksek lisans tezinin verilerinin bir kısmı kullanılarak oluşturulmuştur.

1 Eskişehir Alpu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Milli Eğitim Şube Müdürü, nurisey@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0068-4687.
2 Doç. Dr., ESOGÜ Eğitim Fakültesi Meşelik Kampüsü/Eskişehir, iacun@ogu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1248-1836.

Geliş Tarihi: 13.11.2018 **Kabul Tarihi:** 15.08.2019

Öz: Araştırmacının amacı, sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf derslerinde kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinlik örneklerinin verimliliğinin uygulayıcı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımının eylem araştırması desenine göre yapılandırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 6 sosyal bilgiler öğretmeni ve onların öğrencisi olan altı öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, yarı-yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formları, öğrenci ürünleri ve günlükleri yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinliklerin; kırsal yerleşim bölgelerinde yaşayan birey için avantajlı olduğu, öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyonlarına olumlu etkide bulunduğu, etkinliklerin; programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreçlerine katkı sunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu etkinliklerin okul aile işbirliği ve veli desteğini olumlu yönde etkilediği, etkinliklerde genel olarak uygulanan gezi-gözlem, araştırma, işbirlikli öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin verimlilik sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu kapsamda kırsal yerleşimlerde görev yapan öğretmenlere verimi arttırmak için yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun ve kırsal yerleşme şartlarına göre etkinlik tasarlamaları ve geliştirmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: kırsal yerleşme, sosyal bilgiler, öğretim programı, yapılandırmacılık.

THE EFFICIENCY OF THE ACTIVITIES DESIGNED ACCORDING TO RURAL SETTLEMENT CONDITIONS IN SOCIAL STUDIES

Abstract:

The aim of the study is to examine the efficiency of activities designed in line with the conditions of a rural settlement for 6th and 7th grade social studies. The efficiency of the activities were determined according to views of teachers and pupils. An action research design was employed for the study.

The subjects of the study were 6 social studies teachers and their students.

The data collection tools were; semi-structured interview schedules with teachers and students, students' portfolios and dairies.

The data was analyzed by content analysis technique.

As a result of the research, it has been found that the activities designed according to rural settlement conditions are advantageous for the individuals in rural settlements. Activities carried out have positive effects on the readiness and motivation of the teachers and students. Additionally, the activities contribute to the purpose, content, education process and evaluation processes of the social studies curriculum. They also have positive effects on the school family association and parental support. It is also found out that the methods and techniques such as field trips- observation, research, and cooperative learning and learning by doing proved to be efficient. Activities designed according to rural settlement conditions are advantageous for individuals living in rural settlements. Teachers working in rural settlements should design and develop activities according to rural settlement conditions.

Keywords: rural settlement, social studies, curriculum, constructivism.

1. Giriş

Sosyal bilgiler dersi insan topluluklarının yaşam biçimini; toplumsal, fiziksel ve çevresel özellikleriyle incelemektedir (Öztürk, 2012, s. 4). İnsanoğlu toplumlaşmayı meydana getiren ve sosyal dokuyu oluşturan itici faktördür. Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin hedefinde insan topluluklarının doğal ve beşerî ilişkilerinin incelenmesi olgusu yatmaktadır (Kılıçoğlu, 2014, s. 4; Bilgili, 2015, s. 2).

Öğretim programları gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımlar için bir eylem planı hazırlamayı hedeflemekle birlikte bu programların; esnek, işlevsel, dinamik ve uygu-

lanabilir olması (Demirel, 2014, s. 3-5), kırsal yerleşmede yaşayan bireyler gibi dezavantajlı konumda bulunan kesimlerin sosyal, ekonomik ve kültürel koşullarını gözetmesi gerekmektedir (Tütengil, 1975, s. 11; Şekerci, 2000).

2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulaması devam eden sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf 2005 yılı öğretim programı genel olarak öğrenciyi öğrenme faktörünün şekillenmesinde temel sorumluluğa sahip unsurlardan biri olarak görmüş ve öğrencinin kişisel yaşantı ve bireysel farklılığını göz önünde bulundurmuştur. Programda, öğrenci merkezli dolayısıyla etkinlik merkezli bir öğrenme süreci önemsenmiş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin hâkim kuramının yapılandırmacı öğrenme kuramı olduğu belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTBK], 2005, s. 3; Özdemir, 2014, s. 20).

Bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacılık, kişinin kendi öğrenmesini önceki yaşantı ve çevresine göre yeniden yapılandırabildiğini savunmakta olup bu modele dayalı eğitim öğretim etkinlikleri öğrenmede verimliliğin arttırılması yönünde katkı sunmaktadır (Açıkgöz, 2014, s. 61-63). Bu bağlamda, araştırma kapsamında öncelikle kırsal yerleşim tanımlanacak, bu yerleşimin avantajları ve dezavantajlarına değinilecek, Türkiye'deki durum ele alınacak ve sosyal bilgiler öğretim programı açıklanacaktır.

1.1. Kırsal Yerleşme

Coğrafi bir kavram olan kırsal yerleşme, belirli tanımları yapılabilen ve köy yaşam biçimi ile oldukça ilintili bir kavramdır. Kentsel topluluklardan önce tarih sahnesine çıkan kırsal toplumların hangi konumda değerlendirilecekleri ve bu toplumların tanımlanmasının hangi ölçütlere göre yapılması gerektiği yönünde birçok ele alış mevcuttur (Günaydın, 2010, s. 204).

Kırsal yerleşme; tarım ve hayvancılığa dayalı bir ekonomiye ve kırsal mekânda doğal yaşam koşullarına sahip, nüfus ve sanayi gibi beşerî faktörlerin gelişme kaydetmemiş olduğu yerleşim biçimi olarak incelenebilmektedir (Taş, 2016, s. 25). Kır yerleşmeleri olarak tanımlanan yerleşim birimleri; köy altı yerleşmeler, köy yerleşmeleri ve kent olarak değerlendirilemeyecek beldelerden meydana gelmektedir (Günaydın, 2010, s. 203). Kırsal yerleşmelerde mekân ve faaliyetler bağlamında kentsel yerleşmelerden farklı bir doğal ve beşerî ortam gözlemlenmektedir. (Taş, 2016, s. 41).

Kırsal yerleşme tanımlarında doğal ve beşerî faktörlerin birlikte değerlendirilmesi hem coğrafi hem de sosyolojik boyutların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu nedenle kırsal yerleşme tanımlamalarına; gelenek, görenek, kırsal yerleşme yaşam biçimi, toprağı kullanım şekli, mesken tipi vb. sosyolojik ve coğrafi ölçütleri de kapsayacak şekilde yeni bir açılım getirilmelidir. Kırsalın daha iyi anlaşılması bağlamında karşıt kavramı olan kentsel yerleşmenin de tanımlanması gerekmektedir. Bu anlamda ***kentsel yerleşme*** kısaca kırsal olmayan, nüfusun oran itibariyle fazla ve yoğun bulunduğu, karmaşık ve ileri fonksiyonların yer aldığı, hizmet ve sanayi gibi ekonomik faaliyetlerin yaygın olduğu yerleşim şeklidir (Taş, 2015, s. 29).

Türkiye'de de resmî anlamda net bir kırsal yerleşme tanımı yoktur. Bu konuda en yetkili kuruluş olan Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), kırsal tanımlamaları yaparken iki farklı ölçüt geliştirmiştir (Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı [GTHB], 2015, s. 14). Birincisinde *yerleşim yerlerinin idari statüsü* temel alınırken, ikincisinde ise *nüfus eşiği* dikkate alınmıştır. Yerleşim yerlerinin idari statüsünde il ve ilçe merkezleri **kent** olarak kabul edilirken, il ve ilçe merkezleri dışında kalan tüm yerleşme alanları (köy, belde vb) **kırsal** olarak kabul edilmiştir. Bu anlamda TÜİK köy ve şehir ayrımlı istatistik sunumları geliştirmektedir. TÜİK'in bu anlamda başvurduğu ikinci kriterde de *nüfus* baz alınmaktadır. Kalkınma Bakanlığı (KB) tarafından 1982 yılında yürütülen Kent Eşiği Araştırmasında bir yerleşim yerinin kent olarak tanımlanabilmesi için en az 20.000 kişilik bir nüfusa sahip olması gerektiği belirtilmiştir (GTHB, 2015, s.14).

Kırsal yerleşmeyi nüfus oranına bağlı olarak açıklamaya çalışan yaklaşımlar kadar onu insanın doğa ile olan ilişki biçimine göre veya ekonomik ilişkilerle açıklayan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Kırsallığı, insanın doğa ile ilişkisi bağlamında ele alan yaklaşımlarda sosyolojik faktörlerin, biyolojik ve coğrafi faktörlerle açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Günaydın, 2010, s. 203).

1.2. Kırsal Yerleşmenin Avantajları ve Dezavantajları

Kırsal yerleşme kentsel kesime göre daha gelenekçi bir yapı arz ettiğinden, geleneksel toplum olmanın bir işlevselliği olarak toplumsal ilişkiler de daha samimidir. Buna yönelik olarak güçlü bir "biz" duygusu oluşmuştur. Bu tür toplumlarda okul sadece eğitim merkezi değil sosyal ve kültürel bir merkez olma işlevi de üstlenmiştir (Kaya, 2012, s. 121).

İnsanlık tarihinin en önemli ekonomik faaliyetlerinden olan tarım, hayvancılık, ormancılık ve madencilikte kırsal yerleşmeler büyük bir avantaja sahiptir (Taş, 2016, s. 121). Kırsal yerleşmede yaşayan birey doğaya ve doğal coğrafya şartlarına daha çok uyum sağlamış olduğundan (Taş, 2016, s. 25); doğa zekâsı daha gelişmiş, zorlu coğrafya şartlarına daha çok uyum sağlamış ve bünyesi genel olarak kent yerleşmesinde yaşayan bireye göre daha güçlü konumda bulunmaktadır.

Kırsal yerleşmeler kırsal turizm anlamında (yayla turizmi, mağara turizmi, av turizmi, ekoturizm ve açık hava doğa sporları turizmi) oldukça avantajlı konumdadır (Taş, 2016, s. 157). Kırsal yerleşmelerde ayrıca inanç turizmi ve kültür turizmi gibi alanlarda kırsal yerleşmeler cazibe merkezi haline getirilebilir.

Kırsal yerleşmenin kendine has dezavantajları olduğu da savunulmuştur. Bilge (2001, s. 41), kırsallığı ve dolayısıyla tarımsal yaşam biçimini geri kalmışlıkla ilişkili bulmaktadır. Doğal yapıdan kaynaklı olarak ekonomik gelir düzeyi kırsal yerleşmelerde düşüktür. Bu nedenle meskenlerde kullanılan yapı malzemeleri çevrede bulunan volkanik, tortul ve metamorfik taşlardır (Taş, 2016, s. 44). Kırsal yerleşmede eğitim sorunlarına temas eden Şekerci (2000) çalışmasında, öğretmen açısından öğretmenin

nitelikli bir eğitim alamamış olması ve teknolojik ders araç ve gereçlerine ulaşımında yaşadığı güçlüklerden söz etmiştir. Öğrenci açısından ise; sosyo-kültürel, psikolojik ve teknik yetersizlik faktörleri üzerinde duran Şekerci (2000), kırsaldaki öğrenciyi okula gelmeden önce yeterli bir hazırbulunuşluk içinde bulunabilme imkânı bulamamış birey olarak ele almakta, hayatında belki de trafik lambası bile görmemiş bir öğrenciye trafik ışıklarını öğretmenin zorluğuna değinmektedir. Okullarda verilen öğretim genellikle modern ihtiyaçlar gözetilerek tasarlandığından kırsal yerleşme bireyi bu husta dezavantajlı konumda bulunmaktadır (Bilge, 2001, s. 43).

1.3. Türkiye'de Kırsal Yerleşme ve Eğitim

Türkiye dünya üzerinde benzerine nadir rastlanan verimli bir fizik yapıya sahip olmakla beraber, her zaman bu yapıdan istifade edebilmek her zaman kolay olmamakta, verimlilik elde edebilmek için doğa insanı kendisi ile belirli bir savaşım vermeye zorlamaktadır (Tunçdilek, 1980, s.1). Kırsal yerleşme de mevcut zorlu doğa koşulları bu yerleşmelerdeki eğitim sistemine de yansıyabilmektedir. Sadece eğitim durumuna etki etmekle kalmayan bu zorlu koşullar ülkeyi genel bir kırsal kalkınma stratejisi izlemek durumunda bırakmaktadır. Kırsal yerleşmede yaşayan fertlerin, temel toplumsal haklardan, en az kentsel kesim fertleri kadar yararlanmaları gereği UKKS (GTHB, 2015, s. 5)'de belirtilen *yaşam kalitesini arttırmak* tabiri ile oldukça ilintilidir.

Tütengil (1975, s. 175); kırsal yerleşmede eğitimin nitelik ve kalitesini arttırmak için 1970'li yıllarda çeşitli öneriler geliştirmiştir. Tütengil'in (1975, s. 175) özellikle *kırsal yerleşmede verilecek eğitimin kırsal yerleşme koşullarına ve doğasına uygun olmasının gerekliliği* ve *bölgesel özelliklere dayalı öğretim programlarının geliştirilmesi* yönündeki öneri ve saptamaları araştırmanın ele aldığı konularla örtüşmektedir.

TC Anayasasında (madde/24);F *"Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır"* denilmektedir. Bu anlamda tüm örgün eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin ilgili mevzuat gereğince, eğitimde *fırsat ve imkân eşitliği* ilkesinden yararlanması gerekmektedir. Kentsel koşullarda görev yapan öğretmenlerin kentsel yerleşmeye uygun etkinlikler geliştirmesi gerekliliği gibi kırsal yerleşmelerde yaşayan bireylere kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinlikler geliştirmek de onların fırsat ve imkân eşitliği ilkesinden yaralanması adına elzemdir. *Eğitim ve öğretim programlarında öngörülmüş kazanımları kazandırmaya dönük olarak yapılan eğitsel aktiviteler* olarak tanımlanabilecek olan etkinliklerin, kırsal koşularda icra edilmesi esnasında, bu koşullarda dezavantaj gibi duran sosyal, ekonomik ve coğrafi faktörleri avantaja dönüştürebilecek etkinlik uygulamaları şeklinde ortaya konulabilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Sosyal bilgiler dersi bir toplumdaki bireylerin sosyalleşmesini temel amaç edinmiş bir temel eğitim kademesi dersidir. Sosyalleşme ise bireyin yaşadığı fizik çevre ile sosyal ve kültürel çevreden etkilenmekte, sosyal kişilik büyük ölçüde bu çevrelerin etkisiyle şekillenmektedir. Bu nedenle kırsal yerleşim bölgelerinde yaşayan temel eği-

tim kademesindeki öğrencilere verilecek sosyal bilgiler dersi içeriğinin ve bu ders için tasarlanacak etkinliklerin büyük ölçüde kırsal yerleşim alanlarındaki fizik çevre ve sosyo-kültürel çevreden alınmasının niteliği arttıracağı düşünülmektedir.

1.4. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal bilgiler hem çocuğa sosyal bir kişilik kazandırma, hem yaşadığı toplum ve dünyayı anlamlandırabilme becerisi kazandırma hem de kişisel ve sosyal her türden hak, ödev ve sorumluluklarının bilincinde bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamada öncü bir ders olarak öne çıkmaktadır (Yaşar ve Ünlüer, 2011, s. 44).

İnsanoğlu, varoluş aşaması ile birlikte insani aktivitelerini, yaşamsal faaliyetlerini hep belirli bir yol ve yöntem çizerek gerçekleştirmiştir. Yaşamla ilgili olan ilgi, ihtiyaç ve sürekliliğini sağlama adına sağlık alanında, kültürel alanda, ekonomik alanda, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi tüm alanlarda insani gereksinimlerine belirli yolları, izlenceleri takip ederek varmaya çalışmış bu anlamda amaca, ulaşılmak istenen yolda yetişmek üzere yetişekler veya düzenekler hazırlama gereği duymuştur (Demirel, 2014, s. 4).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitimde hedefler ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya konulmuş ve bu anlamda program geliştirme faaliyeti önemsenmiştir. 2004 yılından itibaren MEB tarafından geliştirilen öğretim programlarında hedeflere vurgu yapan kazanım yaklaşımı benimsenmektedir. Kazanımlar öğrencinin önceden belirlenmiş bir zaman dilimi sonunda neyi biliyor (biliş), neyi duyuyor/anlıyor (duyuş) ve neyi yapabiliyor (deviniş) olması gerektiğinin önceden açıklandığı ifadelerdir (Özdemir, 2014, s. 36). Kazanım, bir öğrencinin almış olduğu eğitim ve öğretim sonucu neyi başarabilmesi gerektiğine verilmiş bir ön cevap olarak ele alınabilmektedir. Öğrenciye verilen eğitim öğretim faaliyetleri belirli etkinlikler aracılığıyla öğrenciye aktarıldığından, kazanımları edindirmek etkinlikler yoluyla olmaktadır. Bu nedenle programlarda genel geçer ifade olarak sunulmuş kazanımlar bir ülkenin belirli bir bölgesinde veya kendisine has sosyo-ekonomik, kültürel özellikleri bulunan bir yerleşim alanında uygulanması durumunda; söz konusu yerleşim yerinin özel koşullarını gözeten etkinlikler uygulanarak mevcut kazanımın sağlanması yoluna gidilmelidir. Bu anlamda kazanım soyut bir kalıp iken, etkinlikler de esnek, dinamik ve işlevsel uygulamalardır (Özdemir, 2014, s. 39; MEB, 2016, s. 35). Doğanay ve Sarı (2008, s. 474) tarafından yapılan bir araştırmada; sosyal bilgiler öğretmenleri çoğunlukla programın en olumsuz yönünün *"kazanımların içinde yaşanılan bölgenin tarihi, coğrafyası vb. yerel bilgileri kapsamaması ve daha çok kente yaşam koşulları dikkate alınarak hazırlanmış olması"* olduğunu ortaya koymuşlardır.

1.5. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık; bilgiyi tanımlamaya çalışan, insanın bilgiye erişimini ve bilgiyi beyinde yapılandırma süreç ve koşullarını inceleyen bir öğrenme kuramı olarak (Açık-

göz, 2014, s. 61) bireyin kendi bilgilerini kendisinin oluşturması ve uygulama sürecini de kendisinin yönetmesini beklemektedir (Erişti, 2013, s. 240). Yapılandırmacılık en çok bilginin doğası ve öğrenmenin nasıl oluştuğu olgularıyla ilgilenmektedir (Ünlü, 2014, s. 94).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre başarılı bir eğitim-öğretim sürecinin olmazsa olmazı aktif öğrenme amacına hizmet eden bir öğrenci özerk ve girişimciliğinin temin edilmiş bulunmasıdır. Yapılacak etkinlikler bilişsel etkinlik eksenli olmalı ve kullanılacak kaynaklar birinci dereceden bilgi kaynakları olmalıdır. Bilginin yapılandırmasına hizmet edecek olan sorular kişiyi farklı açılardan bakabilmeye sevk edebilecek olan açık uçlu ve düşündürücü sorular olmalıdır (Acun, Kamber ve Akar, 2011, s. 197-198).

Kırsal yerleşim şartlarına göre tasarlanmış etkiliklerde yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun etkilikler geliştirmek kazanımların edindirilmesine hizmet edecektir. Sosyal bilgiler 6-7. Sınıflar öğretim programı kazanımlarının kırsal yerleşme koşullarında edindirilebilmesi için geliştirilen etkinliklerin, kırsal yerleşmede öğretmenlik yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulayacağı örnekler oluşturması beklenmektedir. Öğretim ilkelerinden yakından uzağa ilkesinde; insanın belli bir doğa ve toplum etkileşimli çevrede yaşadığı, bu çevreden hem etkilendiği hem de bu çevreyi etkilediği kabulünden hareket edilmektedir (Aşılıoğlu, 2011, s. 32; Ünlü, 2014, s. 65). İnsan toplulukları; fiziksel, zihinsel ve ahlaki her türden davranış ve alışkanlığında hem doğal hem de beşerî çevrenin etkisi altındadır. Kırsal yerleşmede yaşayan bireylerin çevresinin kırsallığı göz önünde bulundurularak, sağlıklı ve etkili bir öğretimde önemsenen yakından uzağa ilkesi kır ve köyde yaşayan ve eğitim alacak birey için kırdan kente ifadesine bürünerek farklı bir boyut kazanmıştır.

Öğrenmenin etkisi ve niteliği ile öğrenmeye katılan organların sayısının fazlalığı arasında doğru orantı bulunduğu, en iyi öğrendiğimiz şeylerin yaparak yaşayarak öğrendiklerimiz olduğu gerçeği günümüz eğitim bilimlerinde kabul görmektedir (Toker, 2003, s. 1; Koçak, 2011, s. 24). Bu anlamda kırsal yerleşim biriminde yaşayan, eğitim ve öğretim faaliyetine katılan bireye sunulan etkinliklerin, yaşamın akışı içerisinde bizzat gördüğü, işittiği, kokladığı hatta hissettiği kırsal yaşam örneklerinden yola çıkılarak hazırlanması eğitim öğretim faaliyetinin kalıcılığına hizmet edecektir. Araştırma, kırsal yerleşmeye has bir öğrenme alanı ve yaklaşımına işaret etmek hususunda özgün bir karaktere sahip olup, ileride yapılabilecek kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinlik geliştirme çalışmalarına katkı sunabilecek niteliktedir. Çalışma, sosyal bilim bağlamında kent eğitim öğretim etkinliği- kır eğitim öğretim etkinliği gibi bir alan ayrımına işaret etmek, kırsal yerleşme koşullarını avantajları yönüyle de irdelemek ve etkinliklerde yapılandırmacı öğrenme kuramını kırsal yerleşim şartlarına uyarlamak gibi özelliklerinden dolayı da alana katkı sunabilecek ve başka araştırmacılar tarafından geliştirilebilecek niteliktedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

a. Kırsal yerleşmede uygulanan yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinliklerinin öğrencinin akademik başarısına etkisi nedir?

b. Kırsal yerleşmede uygulanan yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinlikleri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı ilgilerini nasıl etkilemektedir?

c. Kırsal yerleşmede uygulanan yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinlikleri, öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve motivasyonunu nasıl etkilemektedir?

d. Kırsal yerleşmede uygulanan yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinlikleri, öğretim programının amaç, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme süreçleri açısından nasıl bir etkiye sahiptir?

e. Kırsal yerleşmede uygulanan yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinliklerinde öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenmeyi gerçekleştirme yeterlikleri nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması modelidir. Nitel araştırmalar bir konuya yönelik olay ve algıların yoğun bir deneyim ve süreklilik sağlanarak ortamın doğallığında, gerçekçi ve bütüncül olarak çalışılması ile ortaya çıkan yöntemlerdir. Araştırma süreci yorumlamaya dayalı olan nitel araştırmalarda (Creswell, 2014, s. 187; Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 15); gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi teknikler kullanılmakta olaylar niteliksel boyutta ele alınmaktadır (Özdemir, 2010, s. 323; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45; Buran, 2015, s. 43).

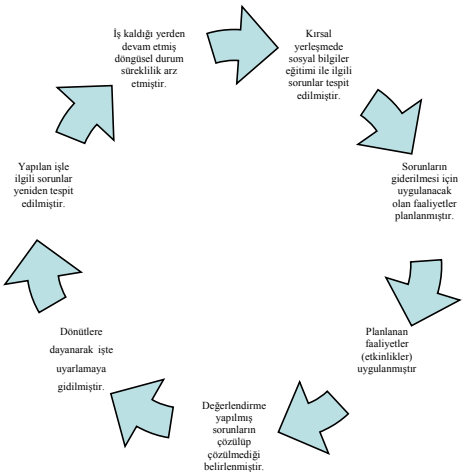
Nitel araştırmalarda araştırmanın doğal ortamda gerçekleştirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 66; Berg ve Lune, 2015, s. 25) ve katılımcı görüşlerinin samimi ve doğal ortamda alınması önemsenmekte (Creswell, 2016, s. 20), araştırmaya katılım gösterenlerin algı ve deneyimlerini ortaya koymak çok önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 63). Bu araştırmada da araştırma konusu ile ilgili olarak öğretmen ve öğrencilerin algı ve deneyimlerini ortaya koymak önemli görülmüştür. Bu nedenle nitel veri toplama teknikleri tercih edilmiş ve yer yer doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü yöntemden önce gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 61). Araştırmacının; araştırdığı ortamda mesai harcayarak katılımcılarla doğrudan görüşebilecek konumda olması ve katılımcılarla aynı mesleki deneyime sahip olması; deneyim ve bakış açılarını araştırmasında kullanabilmesi ve araştırma sürecinin bir parçası olabilmesine imkân tanımıştır.

Eylem araştırması; herhangi bir çalışmadaki aksamaları belirleme ve çözme amacına yönelik, araştırmacının sadece kendisi veya başka bir araştırmacı ile birlikte ça-

lışarak uygulama sürecinin bizzat yürütücüsü olduğu ve çalışması sonucunda çeşitli bulgulara ulaşmasını sağlayan nitel bir araştırma desenidir (Aksoy, 2003, s. 485-486; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 63). Araştırmacının, araştırma sahası olan Alpu ilçesinde görev yapıyor olması; araştırmaya bizzat katılım gösterebilmesine, çalışma sahasında rahatça mesai harcayabilmesine, deneyim ve bakış açılarını elde ettiği verilerin analizinde kullanabilmesine ve kısaca sürecin doğal bir parçası olabilmesine imkân vermiştir.

Araştırmanın eylem araştırması döngüsü şeması aşağıda ele alınmıştır.



Şekil 1. *Araştırmanın Eylem Araştırması Döngüsü Şeması*

Eylem planı olarak işlev gören bu döngüde kırsal yerleşim bölgelerindeki soysal bilgiler dersinin içeriğinde ve tasarlanan etkinlik örneklerinde kırsal yerleşimin fiziksel, sosyal ve kültürel çevre koşullarına uygunluğunun dikkate alınmadığı, bu alanda kapsamlı çalışmaların bulunmadığı gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlara çözüm olacak şekilde eylem planı geliştirilmiştir. Bu eylem planı doğrultusunda bu amaca uygun etkinlikler tasarlanmış, uygulanmış ve amaca uygun sonuca gidilip gidilmediği değerlendirilmiştir

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Alpu ilçesi temel eğitim kademesinin ortaokullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden hem kırsal koşullarda hem de kentsel koşullarda çalışmış, böylece ikisini karşılaştırma imkânı bulabilmiş, altı kişilik ortaokul sosyal bilgiler öğretmenleri ve bu öğretmenlerin öğrencilerinden gönüllük esasına göre belirlenmiş altı kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan

öğrenciler ise uygulamanın yapıldığı sınıflarda öğrenim görmekte olup uygulamaya gönüllü olarak katılmıştır.

2.3. Okul ve Ev

Araştırma kapsamına alınan ortaokullar tarım ve hayvancılıkla geçimini sürdüren mahallelerde bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yaşadığı evler kırsal yerleşmenin sosyal ve kültürel değerlerini yansıtan evlerdir. Evlerde yaşayanlar; tarım, hayvancılık, ormancılık ve dış illerde geçici işçilik olarak daha çok kırsal yaşam biçiminin getirisi olan işlere sahiptir.

Okul-aile-öğrenci arasındaki işbirliği öğrenci başarısı için oldukça etkilidir. Çocukların ilk öğretmenleri olan anne ve babaların oluşturduğu okul aile birlikleri ile çocuğuyla ilgilenen velilere ulaşmak, velilerin okul tarafından eğitilmesi, okul ve aile arasında iletişim sağlamak, aileleri eğitim öğretim sürecine katmak, yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak hedeflenmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015, s. 72). Okul aile birlikleri genellikle şehirlerde işlevsel olup öğrenci başarısını arttırmak için var olmakta, buralarda kurs, seminer, sınav, tiyatro, sinema, spor, sanat, gezi, kermes vb etkinlikleri planlayabilmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015, s. 72). Köylerde ise bu anlamda güçlü bir okul aile birliği yapılanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Köylerde etkin vatandaş yetiştirme amacına uygun yapılacak çalışmalar kapsamında, köylüyü okulun sorunlarını çözecek yapının bir paydaşı yapmak hatta tasarlanacak etkinlik süreçlerinde onu sürecin önemli bir parçası olarak değerlendirmek gerekmektedir.

2.4. Geçerlik ve güvenirlik

İç geçerlik inandırıcı olmak, dış geçerlik aktarılabilirlik, iç güvenirlik tutarlılık, dış güvenirlik ise teyit edilebilirlik ile ilişkilendirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamaya dönük olarak, Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 298) tarafından önerilmiş; uzman incelemesi, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme ve çeşitleme gibi çalışmalar yapılmıştır.

2.5. Etkinlikler ve uygulama

Araştırma uygulaması için araştırmacı tarafından hazırlanan eylem planının bir parçası olarak otuz sekiz adet (Ek. Etkinlik Örneği) etkinlik hazırlanmıştır. Etkinlikler bir ders planı olarak düşünülmüştür. Bir ders planında; hedefler (amaçlar), içerik (muhteva, üniteler, konular), eğitim durumu (öğrenme yaşantıları) ve değerlendirme öğelerinin bulunması hususunda bir fikir birliği oluşmuştur (Çelik, 2006, s. 2; Tan, 2011, s. 15-22). Bu anlamda çalışma sürecinde hazırlanan 6. sınıflar için yirmi üç, 7. sınıflar için de on beş olmak üzere toplamda otuz sekiz etkinlikte özellikle bu bölümlere yer verilmiştir.

Her etkinlikte mutlaka bir amaç bölümü yer almış ve bu bölümde etkinliğin hedeflediği kazanıma ulaşma amacı yansıtılmıştır. Amaçlar hazırlanırken öncelikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen genel amaçlar esas alınmış ve öğretim

programında yer alan sosyal bilgilerin amaçları ölçü olmuştur. Her etkinlikte içerik, açıklamalar ve konuyu açıklayan süreç bölümünde detaylandırılmıştır. İçerik amaca dayalı olarak düzenlenmiştir. Yine her etkinlikte amaca dayalı ve içeriği yansıtan eğitim durumları adım adım ele alınmıştır. Gerekli görüldüğü durumlarda öğretmen ve öğrenciler için, uygulama yönergeleri hazırlanmıştır. Bu yönergelerde hem eğiticiye hem de öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş öğrenciye süreç boyunca rehberlik yapılmıştır. Her etkinliğin mutlaka bir değerlendirme bölümü hazırlanmış böylelikle yapılan etkinlik faaliyetleri ile amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, öngörülen içeriğin yapılandırılıp yapılandırılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Dönem başında katılımcı öğretmenlerle etkinliklerin uygulanması konulu toplantılar yapılmıştır. Etkinlik uygulamaları başladıktan sonra da haftalık olarak, etkinliklerde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin irdelendiği, elde edilen başarı ve öğrenmelerin değerlendirildiği toplantılar yapılmıştır. Etkinliklerin iyileştirilmesinde ve verilerin sağlıklı bir şekilde toplanmasında araştırmacı tarafından çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından yapılan kontroller sonucunda notlar tutulmuştur. Gerekli görüldüğünde öğretmenler, öğrenciler veya her ikisi için uygulama yönergeleri hazırlanmıştır. Her etkinlik esnasında öğretmenler tarafından tutulan günlükler araştırmacı tarafından teslim alınmış, daha sonra incelenmiş, ilgili notlar alınmış ve anlaşılmayan yerler birlikte gözden geçirilmiştir. Böylece uygulamayı iyileştirmek için hem bir fikir alış verişi yapılmış hem de öğretmenlere yapılması gerekenlerle ilgili destek sunulmuştur.

Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan inceleme sonucunda etkinliklerin sosyal bilgilerin genel ve özel amaçlarını gözeten doğasından ve genel geçer ifadelere sahip olmasından dolayı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında geliştirilen sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarına da uygun olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, nitel veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini tespit etmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları ve etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin ders esnasında tutmuş oldukları günlükler kullanılmıştır.

Görüşme bir veri toplama tekniği olarak katılımcıların deneyimlerine, tutumlarına, görüş ve önerilerine ilişkin verileri ortaya koymada oldukça etkili ve verimli bir teknik olduğundan (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 132-133) tercih edilmiştir. Görüşme formu yarı yapılandırılmış bir görüşme şeklinde hazırlanmış ve görüşmeler uygulamanın sonunda yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından sonradan ortaya çıkabilecek sorular sormayı mümkün kılabilecek esneklikte hazırlanırlar (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 115). Aynı zamanda araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşülen kişi ile birden fazla görüşme yapabilmekte

ve daha önce sormayı unuttuğu soruları sorabilmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 116).

Etkinliklerin uygulanması esnasında uygulamaya katılan öğretmenler tarafından günlük tutulmuştur. Bu günlükler veri toplama aracı olup veri analizine tabi tutulmuştur. Günlüklerde genel olarak eksiklikler, avantajlar, öğrenci ilgi ve başarısı üzerine odaklanılmıştır. Günlüklerin öğrencilerden gelen geri dönüşler çerçevesinde yansıtıcı yönü güçlü bir yapıyı sağlaması düşünülmüştür.

2.7. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

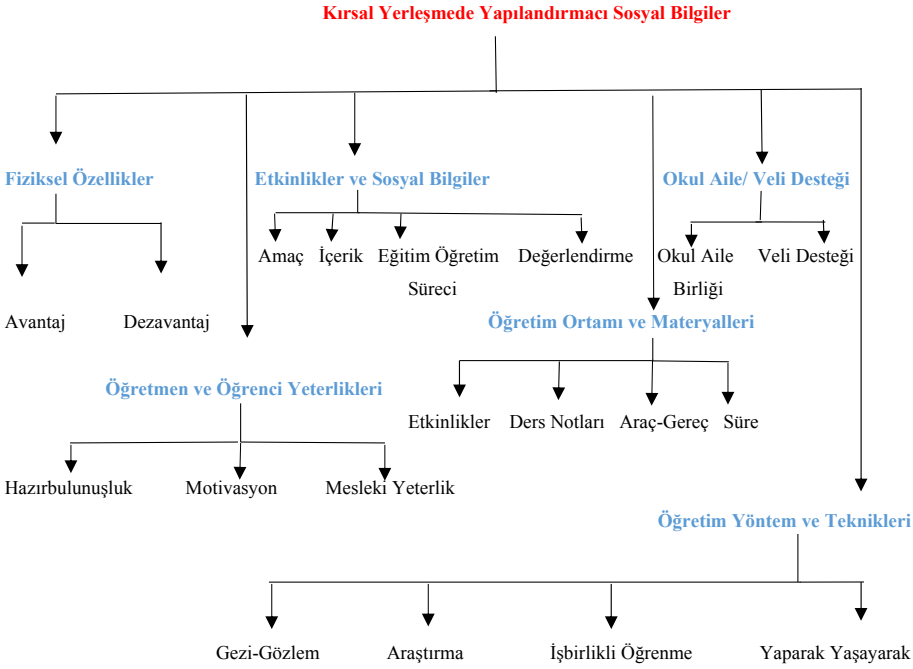
Veri toplama sürecinden önce araştırmada verilere kaynaklık teşkil edecek etkinlik uygulaması ve görüşme gibi uygulamalar için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra katılımcı öğretmenler çalışma hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiş, uygulama süreci ile ilgili olarak görüş ve önerileri alınmıştır. Etkinlik örnekleri hazırlandıktan sonra öğretmenler bu etkinlikleri verilen süre içerisinde uygulamıştır. Etkinlikler öğretmenler tarafından çoğunlukla sınıf ortamı dışında uygulanmış olup böylelikle kırsalın dezavantajı, öğrencileri hayatın içine sokarak, avantaja çevrilmeye çalışılmıştır. Öğretmenler ders etkinliklerinde karşılaşılan hususlarla ilgili olarak not tutmuş ve bu notlardan verilerin önemli bir kısmını oluşturan günlükler ortaya çıkmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda ses kaydı yapılmadan karşılıklı soru cevap şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Veriler; kavram ve ilişkilerin derinlemesine elde edilmesi ve verilere kaynaklık eden metinlerin içinde gizli kalması muhtemel anlamların ortaya çıkarılmasına imkân vermesi ve bunları yaparken araştırmacıya belirli bir esneklik sağlaması (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 333) nedeniyle içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir.

Verilerin kodlanması sürecine geçilmeden önce veri seti araştırmacı tarafından birkaç defa okunmuştur. Elde edilen toplam verilerin kavramsallaştırılması amacıyla bu veriler anlamlı bölümlere ayrılmış, bu bölümlerin her biri için hangi anlamın oluştuğu tespit edilmiştir. Kodlama öncesinde erişilen kavramların bir kısmı araştırmacının önceki bilgilerinden, bir kısmı araştırmacı tarafından tarama işlemine alınan ilgili literatürden kalan kısmı da toplanan veri setinden elde edilmiştir.

Kodlardan temalara ulaşmak için öncelikle kodlar bir araya getirilmiş ve incelenmiştir. Verileri kodlar üzerinden kategorize edebilmek adına kodlar arasındaki ortak yönler benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Benzerlik ve ilişki biçimlerine göre kodlar her birkaç tanesi bir çatı altında olacak şekilde temalaştırılmıştır. **Kırsal yerleşmede sosyal bilgiler** ana konusu etrafında şekillenen bölümler tabloda ele alındığı gibi; *fiziksel özellikler*, *öğretmen ve öğrenci yeterlikleri*, *etkinlikler ve yapılandırmacı sosyal bilgiler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri ve süresi ve veli desteği* olarak altı bölüm halinde incelenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. *Sınıflandırılmış Araştırma Bulguları Kavram Haritası*

3.1. Fiziksel Özellikler ve Etkinliklerin Verimliliği:

Fiziksel özellikler teması altında etkinliklerin kırsal yerleşmedeki avantaj ve dezavantajları ele alınmıştır.

Şekil 3. *Fiziksel Özellikler Teması Kavram Haritası.*

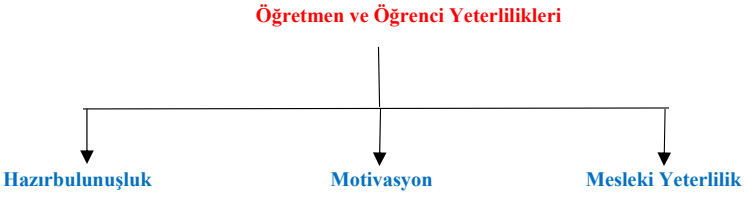
Kırsal yerleşmeye has fiziksel özelliklerin ve bu yerleşme şartlarına göre tasarlanmış etkinliklerin avantaj ve dezavantajlarının ele alındığı bu bulguda; mevcut fiziksel koşulların dezavantajlı olma durumunun sorgulandığı sorulara ***Öğretmen-2*** *"…Kırsal yerleşme koşullarında öğretmenlik yaptığım dönemlerde yaşadığım en büyük sıkıntılardan biri daha çok kent koşulları dikkate alınarak hazırlanmış etkinliklerin köy koşullarında uygulanması sırasında ortaya çıkan hedef / kazanım- realite çelişkisiydi. O dönemde ve şu anda da Alpu kırsalındaki eğitsel faaliyetlerimde hem öğretim programında belirtilen kazanımları elde ettirecek hem de kırsal koşulların ve kırsal yaşam biçiminin içerik olarak alındığı etkinliklere ihtiyaç duymuşumdur…"* demiştir.

Kırsal yerleşme koşullarına uygun olarak uygulanan etkinliklerin verimliliğinin kendilerine sorulduğu öğrencilerden ***Öğrenci-3*** *"…Bizler kaz yetiştirmekteyiz. Aynı zamanda babam arıcılık yapıyor. Kümes hayvancılığı ve küçük ile büyük baş hayvancılığı da yapmaktayız. Süt ve yumurta gibi organik ürünleri satmaktayız. Bu nedenle etkinlikler bana çok faydalı oldu. Çünkü benim daha önceden hem tarımsal faaliyetler hem de hayvancılık faaliyeti ile ilgili oldukça bilgim vardı. Bu bilgilerimi bilimsel bilgilerle karşılaştırıp geliştirme fırsatı buldum."* demiştir.

Görüşlerine başvurulan ve görüşlerinden çeşitli aktarmalar yapılan öğretmen ve öğrencilere göre, uygulanan etkinlikler, araştırmanın amacına uygun bir şekilde verimli ve öğretim programının amaç, içerik, öğretim öğrenim süreci ve değerlendirme süreci gibi aşamaları bağlamında avantajlı bulunmuştur. Etkinlik uygulamaları neticesinde görüşlerine başvurulan öğrenciler, genel olarak etkinlikleri kendilerine yakın bulduklarını, günlük yaşam biçimleri ile ilişkili bulduklarını, anne babalarının meslekleri ile ilgili olan etkinliklerden çok yararlandıklarını, önceki bilgilerinin yeni bilgilerini desteklediğini, konuların işleniş ve değerlendirme süreçlerinde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

3.2. Öğretmen ve Öğrenci Yeterlikleri: Hazırbulunuşluk, Motivasyon ve Mesleki Yeterlik

Bu tema altında; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hazırbulunuşluk, motivasyon ve mesleki yeterlikleri ve uygulamaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyonları ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.



Şekil 4. *Öğretmen ve Öğrenci Yeterlikleri Kavram Haritası*

Kırsal yerleşmede uygulanan yapılandırmacı 6. ve 7. sınıflar sosyal bilgiler dersi etkinlikleri öncesi ve etkinliklerin uygulanması sürecinde hazırbulunuşluk ve motivasyon durumları ile öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ortaya koymak için onlara çeşitli sorular yöneltilmiştir.

Uygulanan etkinliklerde öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşlukları, motivasyonu ve öğretmenlerin mesleki yeterliği ile ilgili bulgulara ulaşmak için yöneltilen sorulara ***Öğretmen-2*** *"… Kırsal yerleşmede yaşayan kişi kırsal yaşam biçimine ait sanatsal, kültürel, sportif, ekonomik, sosyal, psikolojik, sosyolojik vs. her türden yaşam kesitine sahip bulunduğundan kır veya köy yaşamından esinlenmemiş etkinlikler öğrencinin hazırbulunuşluğunun yetersizliği ile karşı karşıya kalırlar. Bu nedenle uyguladığımız etkinliklerde öğrencilerin hazırbulunuşluk anlamında hem yeterlik bağlamı hem de kişisel özellik anlamında oldukça iyi düzeyde olduğu görülmüştür."* demiştir. Görüldüğü üzere öğretmenler uygulanan etkinliklerin kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanması ile öğretmenin hazırbulunuşluğu arasında bir ilişki kurmuştur.

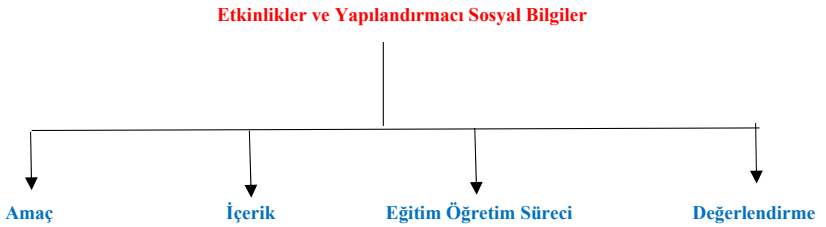
Öğretmen-3 ise *"motivasyon bildik ve tanıdık işle meşgul isen artar. Köyde yaşayan öğrenci köyle ilgili etkinlikler uygularsa bu onun motivasyonunda bir artışa neden olur. Öğrencisinin motivasyonunu arttırmış bir öğretmen de doğal olarak uyguladığı etkinliğe daha çok motive olabilecektir. Biz de bu etkinlikleri uygularken bu anlamda iyi bir moral ve motivasyona sahiptik"* demiştir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik durumları ile ilgili olarak da ***Öğretmen-1*** şöyle belirtmiştir: *"Öğretmenlerin mesleki anlamda her türlü koşullarda çalışabilecek şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak bu durum ülkemizde pek de istenilen düzeyde değildir. Örneğin eğitim fakültelerimizde özellikle sınıf öğretmenliği bölümlerinde kırsal ve köy hayatını anlatan veya betimleyen bir ders bulunmamaktadır. Köye veya kırsal yaşama dönük uygulanabilecek etkinlikler ayrıca anlatılmamakta ve bu nedenle genellikle köyde öğretmenliğe başlayan öğretmenler daha önce pek de karşılaşmadıkları yeni bir yaşam biçimi ile karşılaşmaktadırlar..."* demiştir.

Öğrencilere yöneltilen ve etkinliklerin kendi hazırbulunuşluk ve motivasyonuna yaptığı katkıyı ortaya koymaya çalışan sorulara ***Öğrenci-4*** *"uyguladığımız etkinlikler ile ilgili önceden yeteneğimiz vardı. Bu nedenle etkinlikler çok eğlenceli geçti"* cevabını vermiştir.

3.3. Etkinlikler ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bu tema adı altında etkinliklerde yer alan; amaç, içerik, eğitim öğretim etkinlikleri ve değerlendirme aşamalarının verimliliği sorgulanmıştır. Mini program formatında düzenlenen etkinliklerin öğretim programına uyumluluğu ortaya konulmuştur.



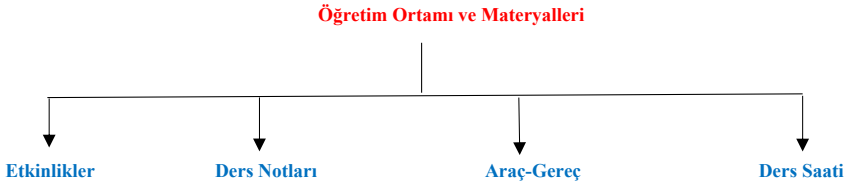
Şekil 5. *Etkinlikler ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Kavram Haritası.*

Öğretmenlere kırsal yerleşmede yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinliklerinin öğretim programında belirtilen amaç, içerik, öğrenme öğretme faaliyetleri ve değerlendirme süreci bağlamında verimli olup olmadığını tespit etmeye dönük sorular sorulmuş olup bu hususta elde edilen verilerden örnek aktarımlar aşağıya alınmıştır.

Öğretmen-5 *"…Bir insana sunacağın herhangi bir eğitimde öncelikle bu eğitimi sağlamaktaki amacını tespit etmelisin. Vereceğin eğitimin öğreteceğin hususun bir içeriği, bir konusu bulunmalıdır. Öğrenme ve öğretmenin üzerine bina edileceği eğitim öğretim süreç ve faaliyetleri bulunmaları bu faaliyetler seni sonuca yönlendirmelidir. Ve en son olarak vermiş olduğun eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığını denetlemen ve geri bildirimlerde bulunabilmen yani değerlendirme sürecini sağlıklı bir şekilde yapman gerekiyor…"* demiştir. Görüşlerine başvurulan öğretmenler amaca ulaşmada etkinliklerin verimli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca içeriğin kırsal yerleşme konularından oluşması öğrenme öğretme sürecinin kırsal yaşamla ilişkilendirilmesi ve değerlendirme faaliyetlerinin de amaca uygun şekilde yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

3.4. Öğretim Ortamı ve Materyalleri ile İlgili Bulgular:

Bu tema altında, etkinliklerin niteliği, ders esnasında tutulan notların verimliliği, kullanılan araç-gereçler ile ders süresinin uygunluğu ile ilgili sorulara yanıt aranmıştır.



Şekil 6. *Öğretim Ortamı ve Materyalleri Kavram Haritası*

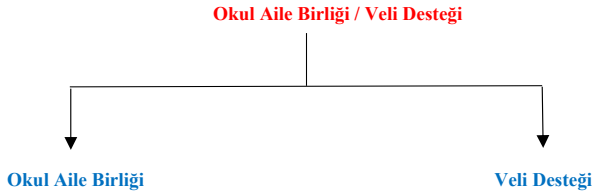
Bu anlamda ***Öğretmen-4*** *"Etkinlikler geliştirilirken kırsal yerleşme koşulları gözetilmelidir. Gerekirse bölgesel koşullara uygun orijinal etkinlikler hazırlanmalı veya en azından kırsal koşulları da içerecek şekilde genişletilmeli ve esnetilmelidir "*demiştir.

Ders notları ile ilgili olarak da ***Öğrenci-1*** *"Etkinlikler esnasında defterimize tuttuğumuz notların faydasını gördüm. Sınavda yüksek not almamdaki en büyük etken bu notlardı"* demiştir. Derste kullanılan araç-gereçlerle ilgili olarak da ***Öğrenci-6*** *"Derste kullandığımız harita, atlas, küre gibi araç gereçler işlediğimiz konuları hem eğlenceli hem de anlaşılır kıldı"* demiştir. ***Öğretmen-2*** etkinliklerin uygulanması esnasında tutmuş olduğu günlüklerde *"…kaz etkinliği konulu etkinlikte kazların doğum, büyüme ve yetiştirilmesini anlatan video izletildi. Daha sonra video ile ilgili sohbet yapıldı. Değerlendirme sınavı yapacaktık ancak zaman yetmedi. Bu ve diğer etkinlikler için haftalık ders saati sayısı oldukça yetersiz kalıyor…"* **demiştir.**

Görüldüğü üzere öğretmenler kırsal yerleşme şartlarında ve yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlanan etkinlikleri, süreçiçerisinde tutulan ders notlarını ve kullanılan araç gereçleri uygun görmüşlerdir. Kullanılan araç ve gereçlerin kentsel yerleşmedeki etkinlik uygulamalarında olduğu gibi kırsal yerleşme şartlarında da olumlu bir işleve sahip olduğu belirtilmiştir. Ders saatinin ise kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanan etkinliklerin uygulanması esnasında yetersiz kalabildiği belirtilmiştir.

3.5. Okul Aile Birliği ve Veli Desteği ile İlgili Bulgular

Etkinliklerin uygulanması esnasında okul aile birliğinin işlevselliği ve verimliliği ortaya konulmuştur.

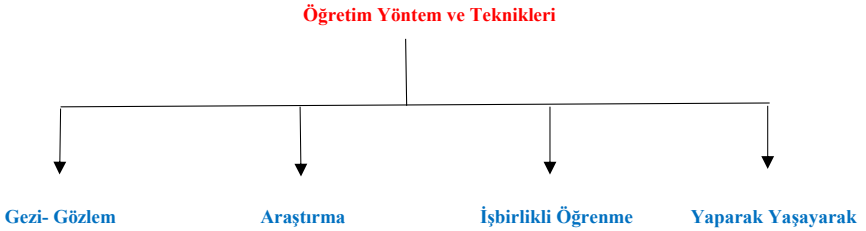


Şekil 7. *Okul Aile Birliği / Veli Desteği Kavram Haritası.*

Etkinliklerde okul aile birliği ve veli destek ve ilgisinin niteliğini bulmaya dönük olarak sorulan sorulara; ***Öğretmen-2*** *"...uygulama imkânı bulduğumuz etkinliklerde okul aile birliği ve veli desteğini, ev ödevlerinde velilerin öğrencilerle daha çok ilgilendiğini hele hele araştırma süreci gerektiren ödevlerde daha da katkı sunduklarını gözlemledik"* demiştir.

3.6. Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Bulgular:

Etkinlikler uygulanırken ağırlıklı olarak aktif öğrenmeyi sağlayıcı gezi-gözlem ve araştırma gibi yöntem ve tekniklere öncelik verilmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular bir kavram haritası ile gösterilmektedir.



Şekil 8. *Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kavram Haritası*

Gezi gözlem tekniğinin kırsal yerleşmenin yapılandırmacı sosyal bilgiler etkinliklerinde kullanılması ile ilgili olarak ***Öğretmen-1*** *"gezi gözlem tekniğinin, özellikle baraj etkinliği, kaz etkinliği, güvercin etkinliği uygulanırken gözlemlediğimiz gibi doğrudan doğruya kırsal yaşamla ve onun üretim biçimleri olan; tarım, hayvancılık ve ormancılık ile ilintili olmasındandır ki, çok verimli olduğunu gördük. Gerçekten de gezerek bizzat görülen yerlerle ilgili öğrenmeler kalıcı oluyor…"* demiştir.

4. Sonuç- Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç ve Tartışma

Karadeniz (2014, s. 8)'e göre kırsal yerleşmedeki eğitim, seviye olarak geri ve imkânlar bakımından oldukça kısıtlıdır. Ece (2012, s. 8), kırsalın coğrafi, sosyal, demografik vb. dezavantajlarının eğitime de yansıdığını ve bu durumun kırsal eğitimi verimsiz kıldığını savunmuştur. Yine aynı şekilde Kolcu (2011, s. 8), eğitimde kalitenin artmasını kırsal koşulların iyileştirilmesi ve kentselleştirilmesi ile mümkün görmektedir. Garan ise (2005, s. 11) kırsal eğitimin kırsalda toplumsal bağlılık ve yardımlaşmanın güçlü olması, okulun sadece bir eğitim kurumu olarak değil aynı zamanda bir sosyo-kültürel bütünleşme yeri olduğu gerçeği ve dayanışmanın güçlülüğünün eğitimi güçlendirebileceği gibi avantajlarına temas etmekle birlikte, kırsalda yapılabilecek ve kırsalı kentselden daha avantajlı konuma getirebilecek somut eğitim öğretim yaşantılarından söz etmemektedir. Kırsal yerleşme eğitimini iyileştirilmesi gerekli bir süreç olarak değerlendirme eğilimine sadece Türkiye'de değil başka ülkelerde de rastlanmaktadır. Örneğin Kannapel ve DeYoung (1999, s. 68,69) kırsal yerleşmenin dezavantajlarına vurgu yapmış ve kırsal yerleşkelerdeki eğitimin kent yerleşkelerindeki eğitime göre genellikle daha düşük seviyede olduğunu belirtmiş ve bu hususu daha çok kırsal koşullarla ilişkilendirererek kent yaşamınca sunulan eğitim fırsatlarını kırsalın sunamayacağını belirtmiştir.

Ele alınan örnekler de göstermektedir ki, kırsal yerleşme yaşamı bir toplumsal realite olarak değerlendirilmekle beraber kırsal yerleşme, kendisinden bir an önce kurtulunması ve yerini kentsel yerleşmeye bırakması gereken bir olgu olarak düşü-

nülmektedir. Dolayısıyla kırsal yerleşme eğitiminin sınırlarının mümkün olduğunca daraltılması gerektiği ve var olan eğitim öğretim faaliyetlerinin yumuşatılarak veya sosyal devlet ilkesinin işlettirilmesi suretiyle pozitif ayrımcılık yapılarak desteklenmesi düşüncesi savunulmaktadır.

Bu araştırmada ise kırsal yerleşme eğitiminin avantajlı olabileceğini ortaya koyan somut eğitim öğretim yaşantılarına ulaşılmıştır. Bu anlamda doğaya daha yakın olan bireylerce, doğal yaşama kentsele oranla daha yakın olan kırsal yerleşmede tasarlanmış etkinlikler ile programda yer alan kazanımlar edinilmiştir.

Doğanay ve Sarı (2008, s. 474) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada "*Kazanımların içinde yaşanılan bölgenin tarihi, coğrafyası vb. yerel bilgileri kapsamaması ve daha çok kent yaşam koşulları dikkate alınarak hazırlanmış olması*" hususunu mercek altına almışlardır. Araştırmada bölgesel faktörlerin dikkate alınmaması olgusunda sorumluluk kazanımlara yüklenmiştir. Oysaki kazanımları edindiren etkinliktir. Dolayısıyla kırsal koşullara uygun olarak hazırlanacak etkinliklerin kazanımı sağlayıcı rolü dikkate alınmalıdır. Yerel ve bölgesel özelliklerin ihmal edilmemesi sadece kazanımları değiştirmek ile değil kazanımları edindirecek uygun etkinliklerle de sağlanabilmektedir. Bu görüşten hareketle uygulama yapılacak bir kırsal alanda, uygulayıcı öğretmen etkinlik hazırlarken, etkinliklerinin içinde yaşanılan bölgenin; tarihi, coğrafyası vb. yerel bilgileri kapsamasına ve kırsal yaşam koşullarını dikkate almasına özen göstermelidir.

Ancak kırsal yerleşme şartlarına göre etkinlik tasarlama ve uygulama sürecinde koşullardaki teknolojik alt yapının yetersiz olmasından kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilecektir. Sadece kırsal yerleşme şartlarına odaklanmak; küreselleşen ve kültürleşen küçük bir köy olan dünyamızda çeşitli dezavantajları barındırmaktadır. Çünkü dünyadaki coğrafi bölgeler ve yerleşmeler her geçen gün daha çok benzeşmekte dolayısıyla kır-kent ayrımı her geçen gün daha çok ortadan kalkabilmektedir. Bu bağlamda kırsal yerleşme şartlarına göre etkinlik hazırlayacak öğretmenlerin bu hususları da göz önünde bulundurması gerekecektir.

Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre; eğitimde kırsal ve kentsel alan ayrımına ve bu alanlar için ayrı ayrı geliştirilecek etkinliklerin, her bir alanın sosyolojik koşullarına odaklanmak faydalı olacaktır. Bu anlamda kırsal yerleşme şartlarına göre etkinlik tasarlamanın avantajlarına dönük yapılacak çalışmalar alanyazına katkı sunacaktır. Daha önce yapılan çalışmalar (Garan, 2005; Ece, 2012; Karadeniz, 2014; Kolcu, 2011) genellikle kırsal yerleşmedeki dezavantajlara yoğunlaşmışken ve elde edilen bilgiler bu dezavantajlı konumu irdelerken bu araştırma kırsal alanın avantajlarını da irdelemiş, kırsal alanda uygulanacak eğitim öğretim faaliyetlerinin kırsal yerleşme bireyi için verimli olacağı ortaya konulmuştur.

Kırsal yerleşme şartları gözetilerek ve yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun şekilde etkinlik tasarlama ve uygulama üzerine kurulu bu çalışmada ortaya konulan en önemli sonuç; uygulanan etkinliklerin verimli olduğu, etkinliklerin kırsal yerle-

şimde eğitim alan öğrenciye program kazanımlarını edinmede avantaj sağlamış olduğudur. Kırsal yerleşim alanlarında bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin bu hususu göz önünde bulundurmaları verim elde etmelerini sağlayacaktır.

Kırsal yerleşmedeki öğrenciler bu yerleşim şartlarına göre tasarlanıp uygulanan etkinliklerde hayatlarından bir parça bulmakta, derse yönelik daha çok güdülenmekte ve öğrenmeleri verimli olabilmektedir. Etkinlikler; tarım ve hayvancılıkla uğraşmak, doğaya yakın olmak gibi koşullardan ötürü kırsalda eğitim öğretim faaliyetine katılan öğretmen ve öğrenciler için faydalı olmaktadır.

Eğitim öğretimde verimi arttıran önemli unsurlar hazırbulunuşluk, motivasyon ve mesleki yeterliliktir. Arı, Üre ve Yılmaz (1999, s. 168)'a göre hazırbulunuşluk, sadece yaşın gerektirdiği yeterli olgunlaşma ile değil; aynı zamanda kişinin geçmiş yaşantıları ile de oldukça ilintili bir süreçtir. Kişinin tutumları, değer yargıları, benlik duyguları, ilgileri, güdüleri ve hatta korkuları da hazırbulunuşluğunun seviyesini belirlemede etkilidir. Motivasyon ise ihtiyaç duyulana yönelik olan meyil olarak tanımlanabilmektedir (Arı, Üre ve Yılmaz, 1999, s. 172). Kırsal yerleşmenin fiziksel, sosyal ve kültürel koşullarına uyum sağlayan bir öğretmen ve bir öğrenci için motivasyon oldukça önemlidir. Bireyin yaşadığı çevreyle uyumlu bir hayat tarzı geliştirmesinin onun moral ve motivasyonuna katkı sunduğu da bir gerçektir. Bu bağlamda yaşanan kırsal çevreyle uyumlu tasarlanan ve uygulanan etkinliklerin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonuna katkı sunduğu ortaya konulmuştur.

Kırsal yerleşmedeki öğrencilerin koşullarını gözetecek şekilde uygulanacak etkinliklerde öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk ve motivasyon dereceleri istenilen düzeyde olacaktır. Bunun nedeni öğrencilerin kırsal yaşam biçimine sahip olması öğretmenlerin de kırsal yerleşmeyi meslekleri gereği iyi tanıyor olmalarıdır. Kırsal yerleşmeye özel hazırlanan etkinliklerin sadece kendisine eğitim öğretim hizmeti verilen çocuk için faydalı olacağı düşünülmemelidir. Çünkü bu fayda tüm bir topluma yayılabilecek içerikte olabilecektir. Kırsal yerleşme ile ilgili faydalı eğitim almış öğrenci ileride çiftçilik mesleğine sahip olursa mesleğini icra ederken bilinçli ve bilimsel bir çiftçilik yapacak, bu durumda da toplumdaki çiftçilik mesleğinde gelişim kaydedilecektir.

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerin başında gelen güdülenme koşulları bireye ve kültüre göre değişim göstermektedir. Batı toplumlarının kültürlerinde bireycilik baskındır. Oysaki Doğu toplumlarında daha çok toplumsal aidiyet söz konusu olmakta, birey kültürel anlamda toplumsal aidiyeti ile var olabilmektedir (Koçak, 2011, s. 20). Bu nedenle çalışma grubunda yer alan öğretmenler genel olarak yapılandırmacı öğrenme kuramını bireycilik ile ilişkilendirmiş, Türkiye gibi toplumsal ve kültürel aidiyetleri bireysel çıkarlara önceleyen ülkelerde öğrencinin bireysel davranıp kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilecek durumda olmadığını ve bunu daha okul öncesi aile ortamında edindiği belirtilmiştir.

Mesleki yeterlik anlamında öğretmenlerimizde, genellikle ilk görev yeri olmak üzere genel meslek yaşamlarında büyük oranda karşılaşacakları kırsal yerleşme eği-

timi ile ilgili hem mezun oldukları fakültelerde bu tür müstakil derslerin verilmemesi hem de bağlı oldukları teşkilatlarca bu alanda hizmet içi eğitim verilmemesi gibi nedenlerden dolayı bir eksiklik bulunmaktadır. Görüşlerine başvurulan öğretmenler genel olarak her ne kadar öğretim programında yapılandırmacı öğrenme kuramı esas alınmışsa da uygulamada davranışçı öğrenme kuramına göre ders işlenmek durumunda kalabildiklerini, en çok kullandıkları teknikler olarak anlatım ve soru-cevap teknikleri gibi tekniklerin öne çıktığını ifade etmişlerdir. Üstelik araştırmaya katılan bazı öğretmenler bu uygulamanın daha verimli olduğunu düşünmekte, Türkiye'nin toplumsal yapısı gereği öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme kuramı veya aktif öğrenme kuramı gibi kuramların oturabilmesi için öncelikle büyük çaplı bir toplumsal dönüşümün gerçekleşmesi gerektiğini düşünmektedir.

Uygulanan etkinlikler; amaç, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçleri bağlamında öğretim programına uygun olarak yürütülmüş ve öğretim programının, belirtilen beceri, değer ve kazanımları sağlamak olan amacına ulaşılmıştır. Öğretim programında belirtilen ve kırsal yerleşme ile ilişkili olduğu düşünülen beceri, değer ve kazanımların bu etkinliklerle elde edilebilmekte olduğu ve daha başka kırsal alanlar için model olabilmekte olduğu değerlendirilmektedir.

Gezi gözlem, yaparak yaşayarak öğrenme, araştırma gibi yöntem ve teknikler kırsal yerleşmede uygulanınca verimli sonuçlar elde edilebilmektedir. Çünkü gezi gözlem yöntemi sosyal bilgiler dersinde çok verimli olabilen, okuldaki ve sınıftaki öğrenmeleri dış çevre ile destekleyip perçinleştirebilmeyi ve daha anlamlı kılmayı sağlayan olay ve olguları gerçek yaşamın koşullarında yakından tanıma fırsatı sunan çok etkili bir yöntemdir (Yaşar ve Gültekin, 2012, s.96).

Öğretmen kılavuz kitabında yapılacak etkinlik faaliyetlerinin okulun bulunduğu yerin yerel şartları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak esnetilebileceği ifade edilmektedir (MEB, 2016, s. 35). Bu anlamda kırsal yerleşmenin kendine has yerel koşulları bulunmaktadır. Özellikle kırsal koşulları gözeten etkinlik hazırlamanın gerekliliği ve bu tür etkinliklere örnek teşkil edebilecek öğrenim yaşantıları ile ilgili bir literatürün oluşmamış olması bir eksiklik gibi görünmektedir.

Kırsal yerleşmede uygulanan ve içeriğini kır yaşamından alan eğitim öğretim faaliyetlerine okul aile birlikleri daha sıcak bakmakta, sürece daha çok katkı sunmakta, veli desteği artmakta ve veliler ev ödevlerine daha çok yardımcı olabilmektedir. Bu durum da öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının koordineli çalışması noktasında önem arz etmektedir.

4.2. Öneriler

MEB TTKB (2005, s. 3-7) tarafından, edinilmesi gereken kavram, beceri, değer ve kazanımlar açık bir şekilde belirtilmektedir. Kazanımları edindirmek için yapılacak etkinlik örneklerine çeşitli örnekler verilmekte olup mevcut koşullara uygun etkin-

liklerin öğretmen tarafından geliştirilmesi beklenmektedir. Bu anlamda kırsal yerleşmede görev yapan öğretmenler, kırsal yerleşmenin doğal ve beşerî koşullarına uygun etkinlikler geliştirmelidir.

Kırsal yerleşmede görev alacak öğretmenlerin eğitsel hazırbulunuşluk ve motivasyonlarını arttırmak için, üniversite yıllarında kır hayatı ve kırsal öğretim konularında bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. Bu anlamda özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde olduğu gibi; okul öncesi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği gibi temel eğitim kademesinde çalışacak öğretmen adaylarına, ilgili fakültelerde, "kırsal eğitim" adıyla bir ders okutulmalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenler çoğunlukla yapılandırmacı öğrenme kuramının Türkiye'nin okul ortamı ve toplumsal koşullarına uygun olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle öğretmenlerimize yapılandırmacı öğrenme kuramı daha iyi anlatılmalı ve bu kuramı merkeze alan hizmet içi seminer, kurs ve konferanslar verilmesi faydalı olacaktır.

Kırsal yerleşme şartlarına göre tasarlanan etkinlikler esnasında, etkinliklerin uygulandığı ders ortamı ve ortamdaki diğer faktörler (ders notları tutma, atlas, harita ve küre gibi coğrafi araç gereçler kullanma gibi) etkili ve verimli kullanılmalıdır. Öğretmenler çok daha renkli ve zengin materyal kullanmalı ve sınıf ortamını tasarladığı etkinliklere uygun olacak şekilde ayarlamalıdır.

Kırsal bölgelerde eğiticilik yapan öğretmenler etkinliklere okul aile birliğini ve veli desteğini de katmalı, ev ödevleri genellikle velinin iyi bildiği tarım, hayvancılık gibi kırsal desenlerden seçilmelidir. Gezi gözlem, araştırma yöntemleri ve yaparak yaşayarak öğrenim, özellikle kırsal yerleşmede, okul ve çevre bütünleşmesi amacıyla uygulanmalıdır. Bu yöntem ile köy gibi kırsal yerleşmelerde yaşayan çocuklar doğa ile bütünleşebilecek, bildiği ve tanıdığı aktiviteler ile öğrenim gerçekleşecektir.

Kaynakça

Acun, İ., Kamber, T., & Akar, C. (2011). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218.

Açıkgöz, Ü. K. (2014). *Aktif öğrenme* (14.Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36*, 474-489.

Arı, R., Üre, Ö., & Yılmaz, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Eğitimin psikolojik temelleri.* (2. Baskı). Konya: Mikro Yayınları.

Berg, B.L., & Lune, H. (2015). Giriş (H. Aydın, Çev.), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* H. Aydın (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitapevi.

Bilge, F. A. (2001). Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik istikrara yönelik maliye politikası uygulamalarının etkinliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*. 4(1), 39-58.

Bilgili, A. S. (2015).Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Ali Sinan Bilgili (Ed), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (7.baskı) içinde (s.1-34). Ankara: Pegem Akademi.

Buran, A. (2015). Nitel araştırmada veri toplama. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt (Ed), *Nitel araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 43-58). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2014). Nitel yöntemler. (Y. Dede Çev.). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Araştırma deseni.* Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). (+. Baskıdan Çeviri). Eğiten Kitap: Ankara.

Creswell, J.W. (2016). Felsefi varsayımlar ve yorumlayıcı çatılar. (M. Aydın Çev.), *Nitel araştırma yöntemleri.* M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Çalışkan N., & Ayık A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 1-15.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (21. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484

Ece, İ. (2012). *Kırsal yerleşmede çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştığı sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Erişti, B. (2013). Beyin temelli öğrenme ve yapılandırmacılık. Gürhan Can (Ed), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 229-254). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Garan, Ö. (2005). *Kırsal yerleşmedeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir.

Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı (2015). *Ulusal kırsal kalkınma stratejisi (2014-2020).* Ankara: Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı.

Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Günaydın, G. (2010). *Tarım ve kırsallıkta dönüşüm. Politika transferi süreci. AB ve Türkiye.* Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.

Kannapel, P. J., & DeYoung, A. J. (1999).The rural school problem in 1999: a rewiew and critique of the literatüre, *Journal of Research in Rural Education*, 15(2), 67-79.

Karadeniz, İ. (2014). *Kırsal yerleşmedeki ortaokul öğrencilerinin matematiğe ilişkin kaygıları ile matematik tutumları arasındaki ilişki.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kaya, N. Ç. (2012). Aile ve çocuk. Aytül Kasapoğlu ve Nadide Karkıner (Ed), *Aile sosyolojisi* içinde (s. 106-133). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.

Koçak, R. (2011). Temel kavramlar. Öğrenmeyi etkileyen etmenler. Behçet Oral (Ed), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (1.baskı) içinde (s.3-28). Ankara: Pegem Akademi.

Kolcu, E. (2011). *Kırsal yerleşmein eğitim durumu ve taşımalı eğitim (Eskişehir Alpu kırsalı örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Korza Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıflar Programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, S. M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimi programı ve değerlendirilmesi. Mustafa Safran (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (3.baskı) içinde (s.17-48). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk C. (2012). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Cemil Öztürk (Ed), *Sosyal bilgiler öğretimi. Demokratik vatandaşlık eğitimi.* (3.baskı) içinde (s.1-31). Ankara: Pegem Akademi.

Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 11-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şekerci, C. (2000). Türk eğitim sisteminin kırsal bölgedeki sorunları ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.f

Tan, Ş. (2011). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme. KPSS el kitabı.* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taş, B. (2016). *Türkiye'nin kırsal yerleşmeleri.* İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Tunçdilek, N. (1980). Türkiye'de kır yerleşmesinin gelişimi ve evrimi. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-26.

Tütengil, C. O. (1975). *100 soruda kırsal Türkiye'nin yapısı ve sorunları.* İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi.*Ankara: Pegem akademi.

Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2012). Anlamlı öğrenme için etkili öğrenme stratejileri. Cemil Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi. Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (3.baskı) içinde (s.77-110). Ankara: Pegem Akademi.

Yaşar, Ş. ve Ünlüer, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımının dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 109-120.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK:1
SOSYAL BİLGİLER 6-7. SINIF DERSLERİ
ETKİNLİK ÖRNEĞİ

DERS	Sosyal Bilgiler
KONU	Arkeolojik Kazı Yapıyorum.
SINIF	6
YAKLAŞIK SÜRE	5 ders saati
ÖĞRENME ALANI	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
ÜNİTE	Yeryüzünde Yaşam
KAZANIM	1. *Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesi ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.* 2. *Anadolu ve Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder.*
ÖZEL BECERİLER	Arkeolojik kazı yapma.
GENEL BECERİLER	Harita okuma ve atlas kullanma
DEĞERLER	Doğal çevreye duyarlılık.
Etkinlik No	6.18
Etkinlik Adı	Arkeolojik Kazı
KAVRAMLAR	Uygarlık, yerleşme, beşerî ortam, doğal ortam, ekonomi.
YÖNTEM	Uygulama, yaparak yaşayarak öğrenme.
KAZANIM DÜZEYİ	Uygulama
ÇOKLU ZEKÂ ALANI	Doğa zekâsı
DERSE HAZIRLIK MATERYALLER	Arkeolojik çalışma materyalleri (mala, spatula, şakül, şerit metre, katlanabilir metre, küçük / orta / büyük boy fırça, su terazisi, arazi defteri, bez çanta, çöp poşeti), video, müzik ve belgeseller.
HAZIRLAYAN	Nurullah SEYİDOĞLU

SÜREÇ

1. Arkeoloji nedir? Sorusuna cevap aranacaktır.
2. Çalışma sonucunda öğrenciler arkeolojik çalışmaların nedenleri ve insanlığa katkılarını öğrenecek, arkeoloji biliminin arkeolojik kazı aşamalarını uygulamalı bir şekilde öğrenecektir.
3. Arkeolojik kazı çalışmaları sonucunda elde edilen veriler (tarihi kalıntılar, eski yerleşim yerlerine ait yaşam biçimlerini ele veren iz, kalıntı ve şekiller gibi) sayesinde geçmiş ve gelecek arasında bütüncül bir bağ kurulabilmekte, eski yaşam biçimleri hakkında fikir sahibi olunabilmektedir.
4. Kırsal yerleşme bireyi yaşamış olduğu kırsal bölge içerisinde daha önceden yaşamış olan kültür ve / veya uygarlıkların yaşam biçimlerinin kırsal oluşu üzerinde düşünebilecektir. Daha önceden o alanda bir kent hayatı yaşanmışsa ve şu an kırsal bir yaşam biçimi mevcutsa bu dönüşümün nedenleri irdelenebilecektir.

DERSİN AMACI

1. Arkeolojik kazı yaparak eski çağ medeniyetleri hakkında bilgilere ulaşmak.
2. Kazı çalışması ile tarihi bilgi, belge ve verilere ulaşıldığını ve böylelikle tarih biliminin insanlığa sunduğu hayati katkıyı kavramak.
3. İlk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasında bağ kurmak.
4. Elde edilen veriler ışığında kırsal yerleşmede ekonomik faaliyet ve yerleşmenin kırsal yaşam kültürünü oluşturmaktaki etkilerini fark etmek.

İŞLENİŞ

Aşamalar	Süre
Ders Hazırlığı Arkeolojik kazı çalışması için gerekli araç gereçler temin edilecektir. Okul bahçesinin arka tarafı "*arkeolojik kazı sit alanı*" olarak belirlenecektir. İlçe Belediyesinden; bahçede yaklaşık 1 metrelik kazı yapılaması ve çanak, çömlek gibi malzemelerin yerleştirilmesinden sonra tekrardan kapatılması hususunda destek istemek.	Ders dışı etkinlik olarak düzenlenecektir.
Başlangıç Arkeolojik kazıların nasıl yapıldığına dair araştırma yapılacak konu ile ilgili öğrencilere belgesel izlettirilecektir.	40 dk.
Ana Etkinlikler 1. Okul bahçesinin uygun bir bölümü kazı alanı olarak belirlenecektir. 2. Bu alan Alpu Belediyesinden de destek alınarak kazılacak eski çağlara ait izlenimini veren veya uzun dönemdir saklanan ailevi çanak çömlek vs. tarihi veri (kırılmış da olsa) kazılan alana gömülecek ve üzeri kapanacaktır. 3. Arkeolojik kazı çalışması yapılacaktır. 4. Çalışma yaprağı-1 yapılacaktır. 5. Çalışma yaprağı-2 (arkeolojik kazı uygulama raporu) yapılacaktır.	25 dk. 50 dk. 25dk. 40 dk. 40dk.
Bitiş Değerlendirme bölümünde yer alan değerlendirme sınavı uygulanacaktır.	20 dk.

Öğretmen Uygulama Yönergesi

1. http://www.mailce.com/arkeolojik-kazi-nasil-yapilir.html adresinden arkeolojik kazının nasıl yapıldığı ve hangi aşamalardan geçilerek gerçekleştirildiği araştırılacaktır.

2. İlgili internet sitelerinde bulunan görsel sunular PowerPoint sunusu şeklinde düzenlenecek ve öğrencilere akıllı tahta ile sunumu yapılacaktır.

3. Okul bahçesinin önceden belirlenmiş bölümü kazılacak ve geçmiş dönemlere ait olan veya ait olma izlenimi veren çanak, çömlek vs. günlük eşyalar bahçeye gömülecek ve üstü kapanacaktır.

4. Yapılacak olan bir haftalık plan çerçevesinde sosyal bilgiler derslerinde kazı çalışmaları öğrenci ekipleri ile beraber arkeolojik kazı kurallarına uygun bir şekilde yapılacaktır.

5. Yapılacak kazı çalışmalarının video çekimi, fotoğraf çekimi yapılacak ve haberleştirilerek hem okul sitesinde ve okul panosunda hem de yerel, ulusal gazetelere gönderilecektir.

6. Okuma parçası olarak http://www.haberturk.com/yasam/haber/1363849-arkeolojik-kazidan-servet-cikti adresindeki yazı okutulacaktır.

ÇALIŞMA YAPRAĞI-1

KOCAKIZLAR TÜMÜLÜSÜ GEZİSİ

GEZİNİN AMACI:

Kocakızlar tümülüsü arkeolojik sit alanına ziyaretlerde bulunarak ilk çağlardan günümüze kırsal yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmak ve imkân tanınması durumunda arkeolojik kazı çalışmalarına bizzat katılmak.

GEZİNİN KAZANDIRACAKLARI:

1. Öğrenciler Alpu kırsalında yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi arkeolojik kazılardan elde edilen veriler ışığında fark edecektir.
2. Arkeolojik incelemeler yoluyla tarih öncesi ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunulacaktır.
3. Arkeolojik kazıların neden daha çok kırsal yerleşmede yapıldığı ile ilgili çıkarımlarda bulunulacaktır.

GEZİ PLANI

GEZİ TARİHİ:

GEZİ YERİ:

GEZİYE ÇIKIŞ SAATİ:

GEZİDEN DÖNÜŞ SAATİ:

GEZİYE HANGİ ARAÇLA GİDİLECEĞİ:

GEZİ KAFİLE BAŞKANI:

TAKİP EDİLECEK YOL:

İLK YARDIM MALZEMESİ:

GEZİYE KATILACAK SINIFLAR VE ÖĞRENCİ SAYISI:

ŞUBE:	ERKEK	KIZ	TOPLAM
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

GEZİNİN AMACI:

GEZİNİN KONUSU:

GEZİ İÇİN ÖĞRENCİLERE VERİLEN İNCELEME ÖDEVİ

DEĞERLENDİRME (GEZİYE İLİŞKİN GÖRÜŞLER)

ÖĞRETMEN OKUL MÜDÜRÜ İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRÜ

..... / ..... / 20.....

GEZİDE YAŞADIKLARINIZA AİT BİR RAPOR YAZINIZ:

ÇALIŞMA YAPRAĞI-2

Arkeolojik kazı

Değerli öğrenci;

Uyguladığın arkeolojik kazı çalışması ile ilgili olarak aşağıdaki raporu doldurabilir misin?

ARKEOLOJİK KAZI UYGULAMA RAPORU

Kazının yapıldığı yer:

Kazı için ayrılan süre:

Kazı yapılan alan kaç m²'dir?

Çalışmanın amacı sizce nedir?

Bir arkeolojik kazı çalışması nasıl yapılır, aşama aşama yapılış şeklini kısaca yazınız.

Arkeolojik kazı çalışmalarının tarih bilimine katkısı ve tarih biliminin insanlığa katkıları nelerdir?

Çalışma sonucunda bulunan araç gereçler nelerdir?

Çalışmayı birkaç cümle ile yorumlayabilir ve bir sonuç yazabilir misiniz?

DEĞERLENDİRME

1. Eski zamanlarda yerleşim alanının hazırlanıp insanların yaşamasına uygun hale gelmesine ……..... denir.

2. Aşağıdaki ifadelerden doğru olanları (D) ile yanlış olanları (Y) ile gösteriniz.

- Eski zamanlarda yaşayan insanlar yaşanan bir savaş veya doğal afet sonrası evlerini terk etmek zorunda kalırdı. İçinde insan yaşamayan ev bütünüyle çökebilirdi ancak şiddetli rüzgâr, fırtına vs. gibi nedenlerle üstü zamanla toprakla örtülmezdi (……).
- Arkeologlar, çalışmalarına başlamadan önce toprağın altında kazı çalışmasına uygun bir evin ya da yapının varlığını tespit ederler (……).
- Kazı yapılacak alan yeterli oranda korunaklı olduğundan koruma altına alınmasına gerek yoktur (……).
- Arkeolojik kazı çalışmalarında "kazı makinası" kullanılmamalıdır (…..).
- Arkeolojik çalışma araç gereçleri arasında sivri mala, kürek ve kova bulunur(…..).

3. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

a. Kentlerde yapılan arkeolojik kazılar, kırsal alan gibi açık alanlarda yapılan kazı çalışmalarından daha karmaşık ve zordur.

b. Yüzyıllar boyu insanların yaşadığı şehirlerdeki kazı çalışmaları çok uzun yıllar boyu sürebilmektedir.

c. Kentlerde bir kalıntı tespit edilse bile, mevcut yapıların altında olacağından, kazı yapma imkânı dahi yoktur. Bu anlamda arkeolojik kazı çalışmaları kırsal yerleşme koşullarında daha verimli olarak yapılabilmektedir.

d. Antik şehirlerde daha çok kalıntı bulunduğundan, bu şehirlerde arkeolojik kazı çalışmaları daha çok yapılmaktadır.

4. Aşağıdaki kavramları karşılarında bulunan ve ilgili oldukları kavramlarla ok çizerek eşleştirelim.

Arkeoloji	**Arkeolojik kalıntı**
Kazı gereci	**Kırsal alan kazı çalışması**
Verimli kazı çalışması	**Kazı Bilimi**
Tekerlek	**Sivri mala**
Tümülüs	

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik

tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir. Yayın Kurulu, hakem onayı alsa bile makaleleri yayımlamama hakkına sahiptir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılar; dil ve anlatım yönünden açık, anlaşılır olmalı ve ifade bozukluğu içermemelidir. Yazım ve noktalamada güncel kuralların yer aldığı "Türk Dil Kurumu Yazım Klavuzu" esas alınmalıdır.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,

2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır . Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırıcının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri, çalıştı**ğı kurum**, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of cons- ciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process. The Editorial Board has the right not to publish the articles, even if it is approved by the referees.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,

2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,

3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5. Contributions, if there are, must be acknowledged,

6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.